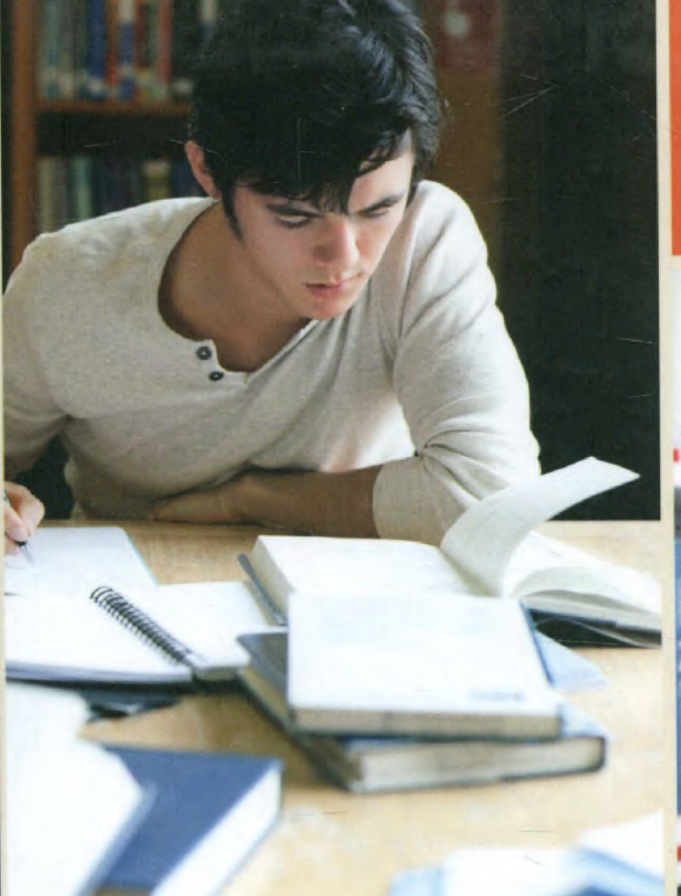
النظرية البنائية

واستراتيجيات ما وراء المعرفة

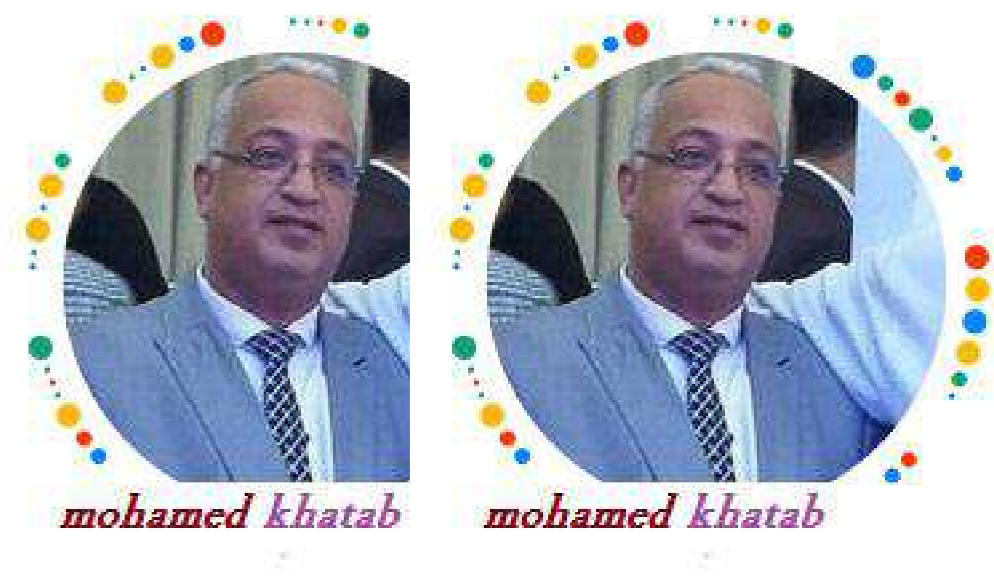
استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) أنموذجاً










mohamed khatab
mohamed khatab
mohamed khatab


مكتبة
طريق العلم


mohamed khatab
mohamed khatab
mohamed khatab


mohamed khatab
mohamed khatab
mohamed khatab

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة

استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) انموذجاً

النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة

استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) انموذجاً

الأستاذ الدكتور

نجم عبدالله غالي الموسوي

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان



الرضوان

للنشر والتوزيع

رقم التصنيف 121

النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراءالمعرفة

استراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) انموذجاً

ا.د نجم عبدالله غالي الموسوي

الواصفات: المعرفة /الذات /النظريات

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/2/873)



المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118

هاتف 4611169 6 962+ هاتف 4616436 6 962+ فاكس 4616435 6 962+

ص ب 926141 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً ۚ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾

سورة الحجرات الآية (8)

إهداء

إلى ..

زوجتي الغالية ...

إلى ..

ولديَّ العزيزين محمد وعباس ...

أهدي هذا الجهد المتواضع إليهم .... راجياً قبوله ..

﴿رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ﴾

سورة الفرقان الآية (74)

نجم

الفهرس

الفصل الأول

نبذة عن النظرية البنائية .. التعلم البنائي .. نماذج التعلم البنائي

الفصل الثاني

مفهوم التفكير وعلاقته بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

الفصل الثالث

إستراتيجية الجدول الذاتي ، تعريفها، أسلوبها ، تطبيقها

الفصل الرابع

أنموذج خطة تدريسية يومية على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في مادة طرائق تدريس الاملاء

الفصل الخامس

دراسة تجريبية تطبيقية على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

الفصل السادس

دراسات عراقية وعربية تناولت إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

المقدمة

الحمد لله والشكر له ، وصلى الله على نبينا ومنقذنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين واصحابه المنتجبين ..

وبعد ..

يتجه العالم اليوم بخطوات سريعة جداً نحو التطور العلمي والتقدم المعرفي في مجالات الحياة كافة ، هذا التطور فرضه عليه التقدم الحاصل في مجال البحوث والدراسات والاستكشافات العلمية ، ومن هنا كان لا بد من مسايرة هذا التطور الحاصل ، وهذا الأمر لا يتم إلا عن طريق الاهتمام بتنمية الجوانب العقلية والمعرفية والتفكير العلمي الناضج لدى المتعلمين .

ويرى العديد من الكتاب والباحثين والمؤلفين أن التعليم هو الأداة التي لا تجاريها أداة في قدرتها على تحقيق البناء الإنساني السليم والنهوض بثورة ذات نهضة شاملة في مختلف ميادين الحياة ، وهناك الكثير من المؤشرات الإيجابية التي تشير إلى دور التعليم في بناء العديد من الدول المتقدمة والمتطورة ، وذلك لأنها اهتمت بالتعليم وكان العائد أن حصل تطوراً علمياً نقل هذه الدول إلى مصاف الدول المتطورة والمتقدمة والمتحضرة ، الأمر الذي ينبغي علينا القيام به هو الاهتمام بالتعليم والتركيز عليه وإعطائه الأهمية القصوى في سبيل مواكبة هذا التغيير الإيجابي الحاصل في العالم اليوم .

فالشعوب والأمم الناهضة تلجأ إلى أنظمتها التربوية لتربي وتصقل وتهذب عقول أبنائها على وفق الأطر الفكرية الصحيحة معتمدة على منهج تجريبي

رصين تراه مناسباً كأداة للبحث العلمي التربوي ووسيلة لإدخال التعديلات والتحسينات التربوية الملائمة .

ولقد أصبح لزوما على التربية الحديثة اليوم تعليم التلاميذ كيف يفكرون ويستدلون ويستنتجون وكيف يواجهون مشكلات حياتهم المختلفة ، ليس فقط في المدرسة وحدها وإنما في الواقع اليومي الذي يعيشه المتعلم داخل أسوار المدرسة وخارجها .

و كلما كان المعلم ملماً بأساليب التفكير الحديثة ووسائله المختلفة ، كلما كان قادراً على أن يصنع من طلبته ذوي قابليات تفكيرية ومقدرة على التفاعل بينهم وبين معلميهم وبينهم كمتعلمين وبالتالي تبنى لديهم اتجاهات ايجابية نحو الفكر والتفكير وإعماله في العقل البشري وفي النتيجة النهائية أستطاع المعلم أن يتجاوز النمط التقليدي إلى ما هو أفضل وأحسن عن طريق استعمال المستحدثات التربوية الناجحة.

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق أن الطرائق والنماذج والاستراتيجيات المستعملة في التدريس وفي مدارسنا اليوم يجب أن تحتوي على عناصر إعمال الفكر والتفكير ، والإبداع ، والتعلم الذاتي ، ومراعاة الفروق الفردية وبالتالي تقود إلى التفكير المعرفي وما وراء المعرفي ، ومن اجل تحقيق ذلك لا بد من تظافر الجهود المبذولة من القائمين على العملية التعليمية كافة .

وذلك لأن للتفكير أهمية بالغة الأثر في نفوس المتعلمين من خلال زيادة الدافعية الذاتية لديهم لغرض التعلم وتمكينهم من التفاعل داخل الصف

الدراسي بصورة فعالة وواضحة ومواجهة العقبات والصعوبات التي تعترض طريقهم في اكتسابهم للمعلومات العلمية فضلاً عن ذلك أن التفكير يحفز المتعلم على ممارسة العمليات العقلية بنجاح .

وتجدر الإشارة إلى أن التفكير عنصراً بارزاً في تقدم المتعلم في مستواه الدراسي ، لان له دوراً كبيراً في اكتساب المعرفة وتحقيق التقدم العلمي وتحسين الأداء وارتفاع نسبة التحصيل في الدراسة الأكاديمية .

وأنّ التفكير نشاط طبيعي ، تظهر أهميته من صعوبة الإحاطة بالنتاج المعرفي الكبير والمتسارع وأخذه بكمه وشكله ، لذا ينبغي لنا تدريب الفرد على مهاراته وتعليمه الطرائق التي تساعده على التفكير السليم المنتج الذي يفيده ومجتمعه الذي يعيش فيه .

أن أهم سمة تميز التفكير هي أنه يحتاج إلى التدريب والمران والممارسة عليه ، وبإمكان المتعلم أن ينمي في نفسه القدرة الإيجابية على التفكير إذا ألزم نفسه بأتباع خطوات التفكير السليم التي يرسمها له من تصدى لتعليمه وحثه على اعتماد التفكير في أنشطته التعليمية المختلفة .

ولا بد من أن نذكر أن ابرز أنواع التفكير هو التفكير ما وراء المعرفة يتضمن قدرة المتعلم على ممارسة عمليات التفكير العليا التي يلجأ إليها المتعلمون عندما تواجههم مشكلة ما أو يريدون أن يتخذوا أو يصنعوا قرارا معيناً ، وأن هذا التفكير يستلزم نوعاً من الحوار الذاتي إي مخاطبة الذات حين البدء بالتخطيط ومتابعة هذا تنفيذ التخطيط والمراقبة والمتابعة المستمرة

للتنفيذ حتى يصل المتعلم إلى درجة الاطمئنان لما يقوم به ويعتقد أنه حقق التعلم المطلوب .

كما أن التفكير ما وراء المعرفي من الموضوعات التي أثيرت جدل كبير حولها وأُلفت فيه العديد من الكتب والمؤلفات فيه، وأُجريت باستعماله العديد من البحوث والدراسات التجريبية ، وكذلك تناولته طلبة الدراسات العليا في رسائلهم للماجستير وأطاريحهم للدكتوراه .. وأثبتت أغلب الدراسات إن هناك نتائج علمية مرضية ومقنعة تحث الآخرين وتشجعهم على استعمال التفكير ما وراء المعرفة واستراتيجياته المتعدد في العملية التعليمية وبهذا كانت بمثابة الدافع المشجع لهذا العمل .

ولقد تطورت وكثرت البحوث والدراسات التربوية والنفسية حول التفكير ما وراء المعرفي وأدى الأمر إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات التي أخذت أبعاداً تربوية متعددة أخذ الباحثون يؤكدون على ضرورة استعمالها في تعليم الطلبة لأنها أثبتت جدارتها العلمية وايجابيتها في تحقيق الأهداف المرسومة .

ومن مميزات التعلم في إستراتيجيات ما وراء المعرفة أنه يتركز بالدرجة الأولى إلى القدرات والقابليات التي يمتلكها المتعلم وسرعته وأدائه الذاتي في التحصيل العلمي والمعرفي والمهاري ودافعيته الخاصة للتعلم .

وأخيراً أحمد الله واشكره على هذا الجهد المتواضع وأساله تعالى أن يتقبله خالصاً لوجهه وان يعينني على نفسي وعلى الدنيا ، ومنه تعالى السداد والتوفيق، والحمد لله رب العالمين .

مع التأكيد على تقبل الملاحظات على البريد الإلكتروني الآتي :

najim_14@yahoo.com

والله تعالى الموفق لكل خير

K.W.L



الفصل الاول

نبذة عن النظرية البنائية ..

التعلم البنائي .. نماذج التعلم البنائي

1

الفصل الاول

نبذة عن النظرية البنائية .. التعلم البنائي .. نماذج التعلم البنائي

النشأة التاريخية للنظرية البنائية :

يعد المنحى البنائي أحدث ما عرف من مناح في تدريس العلوم والمعارف، وقد ظهر هذا المنحى نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن. إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهاج والإقران وغير ذلك من العوامل، ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي أن التركيز أخذ ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معرفته السابقة وما يوجد من فهم سابق للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى.

وقد برّز الباحثون في التربية هذا التحول بشكل كبير، إذ ركزوا على كيفية تشكل المعاني للمفاهيم عند المتعلم في بناء معرفي يتكامل مع السابق، ويظهر بنسق جديد وانطلقوا في بحوثهم ودراساتهم من مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية للمعرفة (الخليلي وآخرون، 1996ص 435) .

وإن توظيف الانفجار المعرفي كماً ونوعاً في الحياة اليومية جعل عناية المجتمعات بطريقة تربوية وعلمية تسعى لتحقيق الهدف المنشود منه للوصول إلى حياة أفضل، وحتى تستمر الدول في أوضاعها العلمية والتكنولوجية المتقدمة لابد من إبداع أبنائها في مجالات الحياة كافة حتى يحققوا الجدة والمغزى واستمرارية الأثر. (عبد الغفار، 1997 ص 112).

وتمتد جذور الحركة البنائية لفون جرلاسر سفيلد، فبالرغم من أن البنائية في التربية ينظر لها على أنها فرع حديث للعلوم، إلا أن هناك ارتباطاً مباشراً بينها وبين البراجماتية الخاصة بكل من جون ديوي ووليم جيمس، فعند ديوي يصبح التعلم مستمراً، ويعاد بناؤه وينتقل من خبرات الطفل الحالية إلى هذا الكيان المنظم من الحقائق الذي نسميه الدراسة، وهناك العديد من المدارس المشابهة التي يمكن أن تجدها في الغرب الأوربي مثل ما يقوم على أفكار ماري مانتوري وما يقوم على أفكار البلغاري بيلجنب والفرنسي فلينت والألماني بيترسون. (النجدي وآخرون، 2005ص 355-356) .

ولقد شهد علم النفس المعرفي في الفترة الأخيرة ثورة لها مسميات كثيرة أكثرها استخداماً "النظرية البنائية". والتي أصبحت شعاراً للتدريس الجيد لدى معظم المربين. والبنائية كنظريةفلسفية ذات تاريخ طويل يمتد إلي القرن الثامن عشر وهي ليست أسلوباً أو منحىفي التفكير وإنما هي نظرية في بناء المعرفة واكتسابها وتستمد أصولها من الفلسفة وعلم المعرفة (الأعسر، 2003، ص1).

ويمكننا تمييز الجذور الإبستمولوجية للبنائية فيما يلي (زيتون، 2003، ص13-14):

1. ما عبر عنه فيكو Giambattisa Vico-1710 بأن عقل الإنسان يبني المعرفة، ولا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه ويعتبر فيكو من أوائل المتحدثين عن جوهر البنائية.
2. أعمال ديكارت الذي عبر عن شكوكه فى كفاية الحواس وكفاءة العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.
3. أفكار كانت Kant عن أن العقل ينشىء المعرفة وفقاً لتصوره ومقولاته إلا أن هذه الصور التي تنطبق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.
4. ما ذهب إليه أصحاب الداروينية Darwinism إذ أوضحوا أن فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبيئة تمثل أساساً للتكيف.
5. ما قدمه أصحاب البراجماتية Pragmatism ومنهم جون ديوي ومنها فكرة الأدائية Instrumentalism والتي تعني أن المعرفة آلة وظيفية فى خدمة مطالب الحياة ويرجع إليه القول بأن الحقيقة ليست فى العالم الآخر أو العالم المادي ولكن فى خبرة الفرد نفسه.
6. ما قدمته الإبستومولوجيا الارتقائية Genetic Epistemology وصاحبها جان بياجيه والذي قدم للبنائية أهم ما فيها وهو ما يتعلق بكيفية اكتساب المعرفة.

وعن جذور التاريخية النظرية البنائية في علم النفس يوضح فورث (Forsyth,1994) أن "البنائية مشتقة من نظريتي: البنائية المعرفية لبياجيه، البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي"(Forsyth,1994,p.222).

وينظر البنائيون إلى بياجيه باعتباره واضع اللبنات الأولى للبنائية فقد وضع نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال ولها شقان أساسيان مترابطان هما:

الأول: الحتمية المنطقية Logical Determinism

ويختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المعرفية وتصنيفه لمراحل النمو العقلي للأطفال بناءً على هذه العمليات.

الثاني: البنائية Constructivism

ويختص بمبدأ بنائية المعرفة، ويعني أن الفرد هو الذي يبني معرفته عن طريق تفاعله مع البيئة والتكيف معها عن طريق عملية التنظيم الذاتي Self Regulation أو الموازنة والتى تتضمن عمليتي التمثيل Assimilationوهي عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات ووضعها فى تراكيب بُنى معرفية موجودة عند الفرد. والمواءمة Accommodation وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البُنى المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات.

ولضمان مسايرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتقني بمهارات علمية إبداعية، جاءت اهتمام التربية لتلبية هذا المطلب وتحقيق اهدافه من

خلال تنمية الفرد (المتعلم) في جميع الجوانب المختلفة : المعرفية، المهارية ، والوجدانية وذلك باساليب وطرائق تدريسية معتمدة على فلسفات ونظريات التعلم المناسبة لها ومن بينها النظرية البنائية ونماذجها التعليمية التي انتشر استخدامها في الأوساط التربوية مؤخراً. (المؤمني، 2001 ص 272)

"وقد توجه التربويون إلى فلسفة النظرية البنائية نتيجة التحول في رؤية العملية التعليمية – التعلمية خلال العقدين الماضيين من مجرد إثارة تساؤلات حول العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المتعلم كشخصيته ووضوح تعابيره وحماسته، إلى إثارة التساؤلات حول ما يجري بباطن عقل المتعلم مثل معرفته وخبراته السابقة وقدرته على الاستقبال والفهم ومعالجة المعلومات وأنماط تفكيره لاتخاذ القرار المناسب، وكل ما يجعل تعلمه ذا معنى". (الخليلي وآخرون، 1996 ص 255).

ولقد اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة، على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من 470-320 ق.م) الذين تحدثوا جميعاً عن تكوين المعرفة. أما سانت أوغستين (منتصف 300 ب.م) فيقول: "يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة". ويقول جون لوك (القرن 17-18): "لا يمكن لمعرفة الفرد أن تكون خلف خبرته"، وقد فسر كانت (Kant) (القرن 18-19) ذلك بالقول: "التحليل المنطقي للأعمال والأشياء يؤدي إلى نحو المعرفة، وإن خبرات الفرد

القديمة تكون سبباً في توليد معرفة جديدة". وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى جان بياجييه (1896-1980) إلا أن بستالوزي (1746-1827) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية. (خطابية، 2005ص 106) .

ادوار النظرية البنائية

وقد حدد الفيلسوف فيليبس (1995) ثلاثة أدوار مميزة للبنائية:

1. **المتعلم الفعال** (The Active Learner):

تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، إذ يناقش المتعلم ويحاور ويضع فرضياته ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يقرأ ويسمع ويقوم بالأعمال الروتينية.

2. **المتعلم الاجتماعي** (The Social Learner):

تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعياً فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما بشكل اجتماعي بطريقة الحوار مع الآخرين.

3. **المتعلم المبدع** (The Creative Learner):

تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبتدعان ابتداعاً فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط فقط. (خطايبة، 2005 ص 118) .

أي أن البنائية تؤكد على أن الفرد هو الذي يبني معرفته وذلك من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله ويتم تطبيقها في العملية التعليمية من خلال إعطاء المعلومات بشكل تدريجي وعدم حشو أذهان الطلاب بها، فالمعلومات المتوفرة من المصادر الأخرى مثل الكتب والانترنت ما هي إلا مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة بإدخال المعرفة وتبويبها وتدقيقها وربطها مع تثبيتها وتصنيفها في ذاكرته بحيث تتولد بصياغة جديدة وبفكر خاص وحقيقي، وهكذا يتحول الطالب من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها.

وتقوم الأسس الفلسفية للبنائية على فلسفة كارل بوبر المتعلقة بمبدأ التكذيب، فكل معرفة علمية قابلة للتكذيب لأنه ينقصها الدقة والشمول، ونحن لا نستطيع أن نعرف إلى أي مدى نقترب من الحقيقة، وإنما الحقيقة هي تفسير ذو معنى لخبراتنا حول الواقع (Cobern,1995, p11).

وتختلف البنائية عن السلوكية في كثير من النواحي؛ فالتعلم فيها عملية نشطة تهدف إلى تفسير المثيرات، وتتم عن طريق إحداث تغييرات في المخططات المعرفية للطلبة، في حين ينظر إلى التعلم في السلوكية على أنه تغير في السلوك

ناتج عن الخبرة والممارسة، ويتم عن طريق عمل ترابطات بين المثيرات والاستجابات. ويعد المتعلم في البنائية مسؤولا عن تعلمه بدرجة كبيرة نتيجة لنشاطه في بناء معنى لخبراته، وقد لا يحتاج إلى تعزيز من خارجه ليتعلم، أما في السلوكية فيتمثل دور المتعلم في الاستجابة للمثيرات البيئية التي تعد العامل المحدد لنواتج التعلم ، ويشكل التعزيز عاملا أساسيا في تعلمه. كما يصل الفرد في البنائية إلى أقصى حد ممكن في تعلمه عندما يبحث بنفسه أولا ، ثم ينتقل إلى إجراء مفاوضة اجتماعية مع الآخرين، أما في السلوكية فإن التعلم يصل إلى أقصى نتائجه عندما يكون فرديا (حسن زيتون وكمال زيتون، 1992 ، ص65).

كما تختلف البنائية عن البياجية في كونها لا ترى أن تفكير الأطفال يختلف نوعيا عن تفكير البالغين لأن الأطفال أقل منطقية في تفكيرهم، وإنما لكونهم لم يطوروا بعد المخططات المفاهيمية التي تلزمهم لفهم المفاهيم المجردة كالذرة والأيون والفوتون. وانعكاس ذلك في غرفة الصف أن المعلم إذا اعتقد أن الطفل لم يصل بعد إلى مستوى النماء المطلوب فلن يحاول تقديم المفاهيم التي تتطلب هذا المستوى له، ولكن الفهم العام يقول أن النجاح يعد مثيرا لمزيد من الجهد بغض النظر عن صعوبة المهمة التعلمية، وأن على المعلم أن يستمر في التعليم ما دام الطالب مستعدا للتعلم؛ أي أن على المعلم أن يركز على الفهم أكثر من المعقولية أو المنطقية والنمو العقلي (Cobern,1995, p9).

تعريف النظرية البنائية :

- يعرفها (زيتون ، 2003) النظرية البنائية بأنها عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية. (زيتون، 2002 ص 212).
- في حين يعرف إيرشن وولش (Airasian and Walsh, 1997)النظرية البنائية بأنها الطريقة التي يقوم الطالب من خلالها باكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها وتطورها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية. (Airasian and Walsh, 1997).
- وعرّفت (**بكار و البسام** ،1425هـ) البنائية بأنها : "نظرية تقوم على توجيه المعلمين المتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين، تؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التقويم الأصيل، كما أنها تنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم كالتلقين" (**بكار والبسام**، 1425هـ ، ص23) .

وترى **ميرسر وآخرون** (Mercer, et al ,1994, PP:290-306) أن البنائية نظرية تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه وقادر على تكوين بيئة معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة.

تعريف نموذج التعلم البنائي :

- عرفه (وديع مكسيموس ، 2001) نموذج التعلم البنائي بأنه نموذج معرفي يؤكد على إتاحة الفرصة الملائمة للطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم الرياضية وفق أربع مراحل هي مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات، مرحلة التطبيق أو اتخاذ الإجراء. (مكسيموس، 2001ص 55).

- ويعرفه (روجر بايبي) نموذج التعلم البنائي بأنه نموذجتعليمي قائم على الفلسفة البنائية التي تؤكد على أهمية أن يكون التعلم ذا معنى، وللوصول إلى ذلك فإن المتعلم يستخدم كل معارفه وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، ليتمكن من فهم وبناء المعارف الجديدة، ويتم في هذا النموذج مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق مراحل متتالية هي الاندماج (Engage) الاستكشاف (Explore) الشرح (Explain) والتوسع (Elaborate) التقويم (Evaluation). نقلاً عن (فهمي وعبد الصبور، 2001: 120 - 122)

- ويعرفه (إسماعيل ، 2000 بأنه أسلوب من أساليب التدريس التي تركز على إحداث التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم بهدف أن يقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه، ويتضمن هذا النموذج المعرفي أربع مراحل هي مرحلة الدعوة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ، ومرحلة اتخاذ الإجراء. (إسماعيل، 2000 ص 297) .
- وعرّفه (صبري وتاج الدين ، 1981) بأنه: "نموذج تدريس قائم على النظرية البنائية، تمّ تعديله وتطويره لصورته الحالية بواسطة " سوزان لوكسSusan L0ucks " وآخرين عام (1990م)، حيث يقوم هذا النموذج على عدة أسس بنائية أهمها: مشاركة المتعلم بشكل إيجابي فعال في بناء خبراته، معتمداً في ذلك على معلوماته السابقة، حتى ولو كانت خطأ. ويرتكز هذا النموذج على أربع خطوات أو مراحل هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول ، مرحلة اتخاذ الإجراء"صبري وتاج الدين ، 1981 ص75) .
- وعرّفه (البنا ، 2001م) : بأنه: "تصوّر يتم تنفيذه لمساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل متتابعة مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم الثلاث وهذه المراحل هي: مرحلة الدعوة ، مرحلة الاكتشاف ، مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات وأخيراً مرحلة اتخاذ الإجراء مع التأكيد على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع خلال المراحل الأربع"(البنا ، 2001 ، ص9).

ما مفهوم النظرية البنائية ؟

يرى زيتون أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم (زيتون، 2002 ص 212).

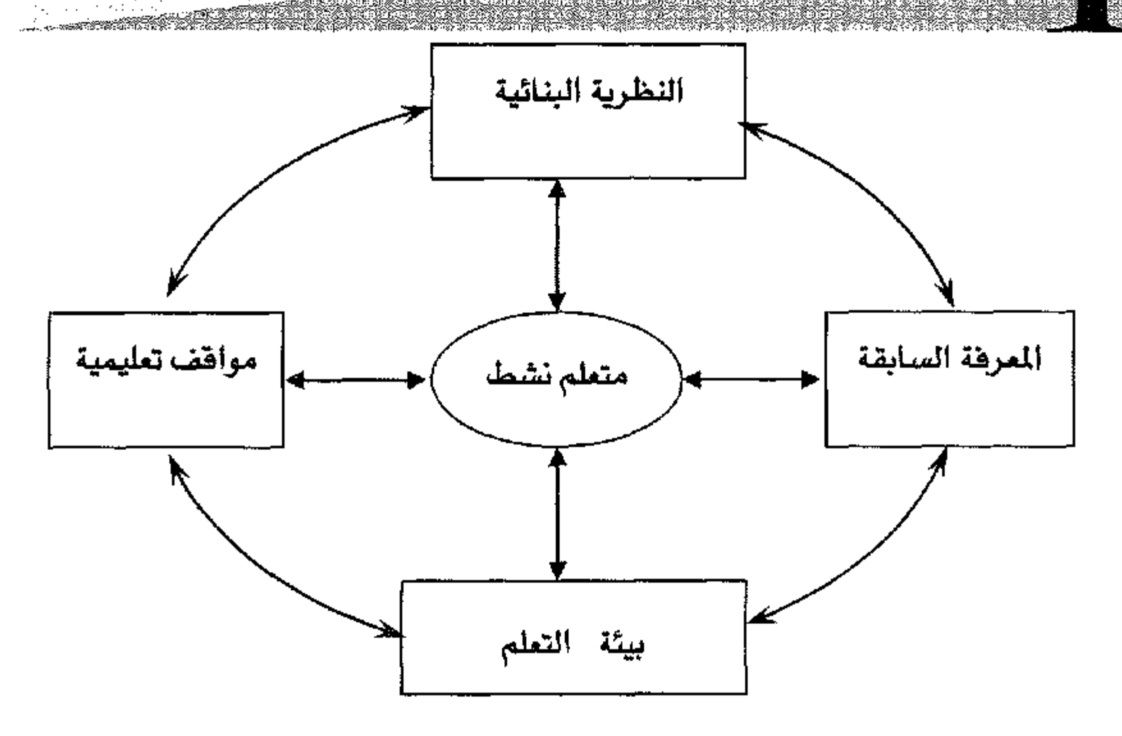
وفي ضوء ذلك يرى الباحثان إن مفهوم النظرية البنائية يتضمن ثلاثة عناصر هي :-

العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.

العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الراهن.

العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة.

ونتيجة وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



مخطط لمكونات النظرية البنائية

ما مصدر الفلسفة البنائية؟

تنطلق الفلسفة البنائيةمن البحوث التي قام بها عالم النفس جان بياجيه في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان، إذ قام بياجيه بوضع نظرية حول النمو المعرفي لدى الأطفال، إذ تتضمن هذه النظرية جانبين بينهما علاقة وثيقة، يطلق على الجانب الأول من النظرية الحتمية المنطقية، في حين يطلق على الجانب الآخر البنائية المعرفية.

وتقوم الحتمية المنطقية عند بياجيه على مراحل النمو المعرفي للطفل والتي صنفها إلى أربع مراحل هي :- (عفانة، 2002 ص 78 – 84)

1 - مرحلة التفكير الحس حركي.

2 - مرحلة ما قبل العمليات.

3 - مرحلة العمليات العيانية.

4 - مرحلة العمليات الشكلية.

في حين يختص الجانب الثاني لنظرية بياجيه ببناء المعرفة، إذ يرى إن الفرد يقوم ببناء المعرفة من خلال تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد بها، ولا يكتسب تلك المعرفة من خلال التلقين والحفظ. (مكسيموس، 2003 ص 50).

مزايا نموذج التعلم البنائي:

بيندوفي وآخرون(Duffy ,et al ,1991,PP:7-12) عدداً من المزايا التي يتسم بها نموذج التعلم البنائي ومنها:

1- يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية بصورة فعلية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه.

2- يدرّب المتعلم على القيام بدور الباحثين والعلماء، مما ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم.

3- يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج والقياس وفرض الفروض واختبارها وغيرها من عمليات العلم.

4-يتيح للمتعلم الفرصة للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين ومع المعلم مما يكسبه لغة الحوار السليمة، ويجعله نشطاً وإيجابياً.

5- يربط النموذج بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة أمام المتعلمين لرؤية أهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيشون فيه ولحل مشكلات المجتمع.

6- يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر مما يؤدي إلى تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

7- يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة، وذلك من خلال جلسات الحوار التي يعقدونها مع المعلم.

8- يتم العمل من خلاله في مجموعات مما ينمي روح التعاون لدى المتعلمين، والعمل بروح الفريق الواحد.

موقف البنائية بالنسبة إلي أنواع المعرفة :

تنقسم المعرفة بالنسبة لدي البنائيين إلي أنواع عديدة(حسن زيتون ، كمال زيتون، 1992 ، ص ص37-39) :

1 - المعرفة الكامنةKnowledgeInert وهي المعرفة المستقرة في العقل والتي لا تظهر إلا إذا تم استدعائها بصورة مباشرة عن طريق سؤال مثل المفردات السلبية أي التي يعرفها الفرد ولكنه لا يستخدمها في الحياة اليومية بصورة منتظمة.

2 - المعرفة الروتينيةRitual Knowledgeوهي المعرفة التي نستخدمها بصورة روتينية دون أن ندرك معني واضحاً لها مثل الأسماء والتواريخ والقواعد الروتينية في العلوم والرياضيات.

3 - المعرفة الأجنبيةForeign Knowledgeوهي المعرفة التي تأتي إلينا من منظور يتعارض مع منظورنا الخاص ، مثل ما يحدث في التاريخ حيث ينظر المتعلمون للأحداث التاريخية من منظور المعرفة الحالية وليس من منظور المعرفة السابقة.

بينما يري بياجيه أن المعرفة تنقسم لنوعين (كمال زيتون، 2002، ص168)هما :

1 - المعرفة الشكلية وتهتم بمعرفة المثيرات.

2 - المعرفية الإجرائية وهي التي تصدر من المحاكاة العقلية وتهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء.

وتقترح النظرية البنائية ثلاث نقاط رئيسة حول ممارسة التعليم هي:

1. يهدف التعليم إلى فهم الطلبة للمعرفة وتركيزها وليس إلى السلوكيات الظاهرة، أي أنها تركز على العمليات المفاهيمية.

2. المعرفة شبكة من الأبنية المفاهيمية، وبالتالي لا يمكن أن تنتقل باستخدام الكلمات، لأنها يجب أن تكون مبنية في داخل عقل المتعلم.

3. التعليم نشاط اجتماعي يتضمن خلايا ينوي المدرس أن يؤثر فيها، وبالمقابل فإن التعلم نشاط خاص يأخذ مكانه في عقل الطالب، وحتى يقود التعليم إلى التعلم، فعلى المدرس أن يمتلك فكرة عن الأفكار التي يحملها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلم وعن كيفية ربط هذه الأفكار مع بعضها البعض. (خطايبة، 2005ص 119).

تيارات النظرية البنائية :

للبنائية تيارات متعددة يمكن عرضها على النحو الآتي :-

1- **البنائية البسيطة**:Trivial Constructivism

ويقوم هذا التيار البنائي على إن المتعلم يبني معرفته بصورة نشطة، ولا يستقبلها بصورة سلبية، ونلاحظ إن هذا التيار أخذ بالاعتبار المتعلم ودوره النشط في بناء المعرفة في حين أغفل العلاقة بين البيئة والمعرفة

2- **البنائية الجذرية** : Radical Constructivism

ويرى هذا التيار البنائي إن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق، فالبنى العقلية المبينة من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، ولكن عندما تفشل هذه البنى في عملها، تتغير مثل هذه البنى العقلية لمحاولة التكيفمع الخبرات الجديدة.

3- البنائية الاجتماعية : Social Constructivism

ويقوم هذا التيار على إن المتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء، وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة (Phitips, 1997: 104 -106) وهذا التيار يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني.

4- البنائية الثقافية: Cultural Constructivism

ويذهب هذا التيار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية، إذ إن موقف التعليم والتعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية للمتغيرات الاجتماعية التي تعتبر عناصر في بيئة التعلم، إن هذه العناصر الاجتماعية تتضمن عادات وتقاليد وديانات وأدوات بيولوجية ولغة، ولذا يرى أصحاب هذا التيار إن ما نحتاج إليه مفهوماً جديداً للعقل لا كمعالج للمعلومات، بل كبيولوجي يبني نظاماً يتواجد وبصورة متساوية في ذهن هذا الفرد، وفي الأدوات والأنظمة الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي (زيتون، 2002 ص 216).

5- البنائية النقدية : Critical Constructivism

"تقوم البنائية النقدية على ثلاثة أبعاد لبناء المعرفة، فالمعرفة تبنى من وجهة نظر التيار النقدي في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى البعد النقدي

الذي يهدف إلى إصلاح هذه البيئات، حتى تتمكن البنائية من تنمية العقلية القائمة على التساؤل والتقصي من خلال الحوار والمناقشة والتأمل للذات

6- **البنائية التفاعلية**: Interactive Constructivism

ترى البنائية التفاعلية إن التعلم يحدث من خلال بعدين، البعد العام والبعد الخاص، ووفقاً للبعد العام فان المتعلمين يقومون ببناء المعرفة عندما يكونون قادرين على التعامل مع العالم المادي. الذي يحيط بهم، ومع غيرهم من الأفراد، في حين البعد الخاص يشير إلى إن المعرفة تبنى عندما يقوم المتعلمون بالتأمل في تفاعلاتهم وأفكارهم أثناء عملية التعلم، وإذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يكون بمقدوره ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، ومن صفات البنائية التفاعلية أن يكتسب المتعلمون القدرة على بناء التراكيب المعرفية، والتفكير النقدي، وإقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء، والتعامل مع التغير المفهومي، والتفاوض الاجتماعي والقدرة على التجريب والاستكشاف وخلق التفاعل بين القديم والجديد، والمهارة في تطبيق المعرفة. (زيتون، 2002 ص 217).

7- **البنائية الإنسانية**: Human Constructivism

ويقوم هذا التيار على أساس أن المعرفة الجديدة تبنى لدى المتعلم إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة وذلك من خلال ربطها مع معارف المتعلم السابقة.

وتؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون أعمالاً خارقة، هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم

خبرة واسعة في هذا المجال، إذ في كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعرفة عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى والتي تشكل تراكيب معرفية سابقة، وعليه فان العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها ببناء معنى خاصٍ وجديدٍ هي نفس العمليات الإبستمولوجية التي يتم من خلالها بناء المعرفة الجديدة، فبناء المعرفة الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذي المعنى، بمعنى إذا حدث التعلمذو المعنى لدى المتعلم فان عملية بناء المعرفة الجديدة قد حدث ، ولقد استمد نوفاك، البنائية الإنسانية من خلال أعمال أوزوبل عن التعلم ذي المعنى والنظرية المعرفية. (زيتون، 2002 ص 218).

ما الأسس المعرفية للنظرية البنائية؟

تقوم النظرية البنائية في فلسفتها المعرفية على أساسين يمكن عرضهما على النحو الآتي : (Appleton, 1997, 303-304)

الأساس الأول : الخبرة السابقة:

يقوم الفرد ببناء المعرفة الجديدة من خلال الخبرة المعرفية التي تكون موجودة لديه، يبنيها عن طريق استقبالها من الآخرين، فالفرد يبني المعرفة بنفسه ومن خلال استخدام العقل تتشكل المعاني المعرفية نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية.

الأساس الثاني : التكيف مع البيئة الخارجية:

إن الوظيفة الأساسية للمعرفة هي التكيف مع معطيات ومتطلبات البيئة الخارجية التي يتفاعل معها المتعلم، لذا فان بناء التراكيب والمخططات المعرفية يكون بمثابة عملية مواءمة بين التراكيب المعرفية والواقع وليست عملية تناظر أحادي أو تطابق بينهما.

الأسس النظرية للاتجاه البنائي:

تعتبر البحوث التي أجراها عالم النفس "جان بياجيه" في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية. فقد وضع بياجية نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال.ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان:

الأول: الحتمية المنطقية Logical Determinism: وهذا الشق يختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية، وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل إلى أربع مراحل أساسية وهي:

1- **مرحلة الحس الحركية (الميلاد-2):** وفيها يكون الطفل مخططات ذهنية غير مترابطة للحركات التي يقوم بها، ويحدث التعلم عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية.

2- **التفكير التصوري (ما قبل العمليات 2-7):** وفيها يتسع التفكير الرمزي وينتج عنه تكوين مخططات ذهنية عديدة مترابطة،

بحيث يساعده على ربط المخططات المنفصلة السابقة، ويحدث التعلم عن طريق تمثيل الموضوعات بشكل خيالات وكلمات.

3- **العمليات المحسوسة (العمليات العيانية7-11)**: يكون الطفل قادرا على تكوين نظام هرمي للفئات، وانجاز نظام التسلسل والقدرة على ثبات الاحتفاظ، والاستدلال، ويحدث التعلم عن طريق التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

4- **العمليات المجردة (العمليات الشكلية12-15)**: ويتميز الطفل فيها بالاستدلال التناسبي والتوافقي والاحتمالي والترابطي والقدرة على التحكم بالمتغيرات، ويحدث التعلم عن طريق تفكير الطفل المجردات وعمل الافتراضات المنطقية ويعللها ويعالج حلول المشكلة.

الثاني: البنائية Constructivism: ويختص هذا الشق بمبدأ بنائية المعرفة، بمعنى أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وليس وعاء فارغا تسكب فيه المعرفة (زيتون، 2000، 286)، "إذ ترتكز البنائية على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه إلى تكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالبنائية ترتكز على إعداد المتعلم لحل المشكلات في ظل مواقف أو سياقات غامضة" (عفانه وآخرون،

2007، 80).

مرتكزات النظرية البنائية:

وتقوم النظرية البنائية على ثلاثة مرتكزات أساسية هي:

1. إن المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم، ولا يتم نقله جاهزا من المعلم إلى المتعلم ، بمعنى أن المعنى يتشكل داخل الجهاز العصبي لدى المتعلم نتيجة تفاعل حواسه مع العالم الخارجي ، حيث يتأثر هذا المعنى بخبراته السابقة وبالسياق الذي يحصل فيه التعلم الجديد.
2. إن تشكيل المعنى لدى المتعلم عملية نفسية ديناميكية نشطة تحتاج إلى قدر من الجهد الذاتي العقلي، وهذه العملية تنعكس على شخصية المتعلم أما بالارتياح عندما يصبح البناء المعرفي لديه متزنا ومتوافقا أو بالحيرة وعدم الاتزان وذلك حين تتعارض معطيات الخبرة مع ما لديه من بناء معرفي سابق فيصاب بحالة عدم الاتزان وفي هذه الحالة ينشط عقل المتعلم لإعادة التوازن من خلال عدد من الخيارات ،فهو أما أن ينكر خبراته ولا يحدث تعلم أو يعدل بناءه المعرفي بحيث يستوعب الخبرة الجديدة ويتواءم معها وهنا يتشكل التعلم ذو المعنى لديه، وأما أن ينسحب من الموقف ولايتهم له وكأن شيئا لا يعنيه.
3. إن البيئة المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التعديل والتغير بشكل كبير إذ يتمسك المتعلم بما لديه من خبرات حتى وان كانت خاطئة

لأنها تقدم تفسيرات تبدو مقنعة له مما يتوجب على المعلم في مثل هذه الظروف اختيار مزيد من الأنشطة التي تؤكد صحة معطيات الخبرة الجديدة وتبين المفاهيم الخاطئة لدى المتعلم (الرواضية وآخرون، 2011 ص 107-108).

مقترحات بياجيه في منظور البنائية :

واقترح بياجيهثلاث نقاط أساسية حول ممارسة التعليمفي منظور البنائية هي:

1. يهدف التعليم إلى فهم المتعلمين المعرفة وليس إلى السلوكيات الظاهرة .إي أنها تركز على العمليات المفاهيمية .
2. المعرفة شبكة من الأبنية ولا يمكن أن تنتقل باستخدام الكلمات لأنها يجب أن تكون مبنية في داخل عقل المتعلم .
3. التعليم هو نشاط اجتماعي يتضمن خلايا ينوي المعلم أن يؤثر فيها ، وبالمقابل فان التعلم نشاط خاص يأخذ مكانه في عقل المتعلم .

وحتى يقود التعليم إلى تعلم فعلى المعلم أن تكون لديه فكرة عن الأفكار التي يحملها المتعلم حول المحتوى قبل البدء بالتعلم وعن كيفية ربط هذه الأفكار مع بعضها البعض. (خطابية، 2005 ص 119).

خصائص بيئة التعلم البنائية

أوردت العديد من الدراسات تحليلا لمواصفات هذه البيئة والتي تسهم في التحول من التركيز على المعلم إلي التركيز على المتعلم ومن أبرز هذه الخصائص(حسن زيتون ، كمال زيتون ، 2003 ، ص170- 171) :-

1. أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي يمتلكها.
2. تحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل.
3. التأكيد علي بناء المعرفة بدلا من إعادة سردها.
4. تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي.
5. تدعيم التعاون في بناء المعرفة.
6. تتغلب بيئة التعلم البنائية علي الأسباب التي تعوق المتعلمين.

خصائص التعلم البنائي:

إن العديد من التربويين وعلماء النفس المعرفى يطبقون البنائية من أجل تطور بيئات التعلم، ويقدمون نماذج للتدريس المعرفى. وفيما يلى تلخيص لخصائص التعلم البنائى كما وردت فى بعض

1. التأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها.

2. بناء المعرفة ينبغى أن يتم فى سياقات فردية ومن خلال المناقشة والتعاون والخبرة الاجتماعية.

3. بناء المعرفة والمعتقدات والاتجاهات السابقة للمتعلم يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند بناء عملية المعرفة.

4. التأكيد على مهارات التفكير العالية وحل المشكلات.

5. تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها.

6. اشتقاق الأهداف الرئيسية والفرعية بواسطة المتعلم أو فى مناقشة مع المعلم.

7. أن يعمل المعلمون كموجهين ومشرفين وقادة وميسرين.

8. توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائى.

9. قيام الطالب بالدور المركزى فى ضبط عملية التعلم.

10. مناسبة وواقعية مواقف التعلم والبيئات والمهارات والمحتوى والمهام مناسبة، وتمثيلها للتعقيد الطبيعى للعالم الحقيقى.

11. تعطى الأخطاء الفرصة للاستبصار فى بناءات المعرفة السابقة للطالب.

12. الاستكشاف مدخل مفضل لتشجيع الطلاب على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلة والنجاح فى مواصلة أهدافهم.

13. أن يعطى الطلاب الفرصة للتعلم المهنى الذى يتضمن تعقيدا زائداً للمهام والمهارات واكتساب المعرفة.

14. التقويم يكون صادقاً وممزوجاً بالعملية التعليمية.

مميزات نموذج التعلم البنائي Constructivist Learning Model

لنجاح نموذج التعلّم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلّمين فإنّ هناك مميزات لهذا النموذج ينبغي توظيفها بشكل جيّد في العملية التعليمية، حيث يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة مميزات يوردها حسن زيتون وكمال زيتون: 2003 ص 79- 82)، منها:

- يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه.
- يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم.
- يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة.
- يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع.

- يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين.
- يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطئ التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار.
- تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة.
- اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً.
- يزود هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم.
- شمول النموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحله.

استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية :

1. **استراتيجية دورة التعلم** Learning Cycle Strategy:

تعد دورة التعلم من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (Piaget Theory) في ميدان المناهج وطرق التدريس . وقد قام كل من روبرت كاربلس Robert Karplus ومايرون أتكن Mayron Atkinوآخرين بإدخال بعض التعديلات على

أفكار النظرية البنائية، ونظرية المعرفة عند جان بياجيهوذلك في فترة الستينيات بالولايات المتحدة الأمريكية.

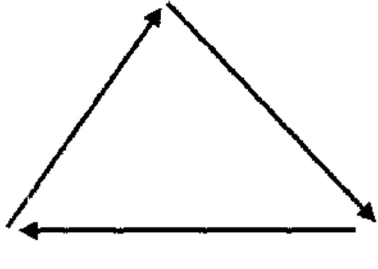
وتتكون دورة التعلم من ثلاث مراحل هي :

1- مرحلة الاستكشاف .

2- مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تطوير المفهوم)

3- مرحلة الاتساع المفاهيمي (مرحلة تطبيق المفهوم)

مرحلة الاتساع المفاهيمي



مرحلة الإبداع المفاهيمي

مرحلة الاستكشاف المفاهيمي

مراحل استراتيجية دورة التعلم

2. **نموذج التعلم البنائي:** Constructivist Learning Model

هذا النموذج أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية، وفيه يتم التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية. فهو يقوم بمناقشة الحلول المقترحة مع باقي أفراد المجموعة . فالمتعلم يبحث عن المعرفة، مستخدماً قدراته العقلية الخاصة بطريقة كبيرة ، وهذا يساعد على تنمية التفكير ألابتكاري لدى المتعلم .

ويتكون هذا النموذج من أربع مراحل أساسية هي :

1 - مرحلة الدعوة Invite Stage

2 - مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار Explore, Discover, Create Stage

3 - مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول propose Explanations and solutions Stage

4 - مرحلة اتخاذ الإجراءTake Action Stage

3. **نموذج الشكل** V : Vee shape Model

قدم هذا النموذج بوب جوين (Bob Gowin ،)، نتيجة بحوث استمرت عشرين عاما؛ وقد قام ببنائه في ضوء أفكار البنائيين ويهدف نموذج الشكل (V) الموضح في شكل رقم (4) إلى ربط الجانب المفاهيمي التفكيري Conceptual side بالجانب الإجرائي العملي Mcthoddogical side، وهو نموذج لتحسين تدريس الأنشطة والتجارب المعملية في العلوم (صبري وتاج الدين ، 2000 ص 15).

وتتكون خريطة الشكلV من جانبين

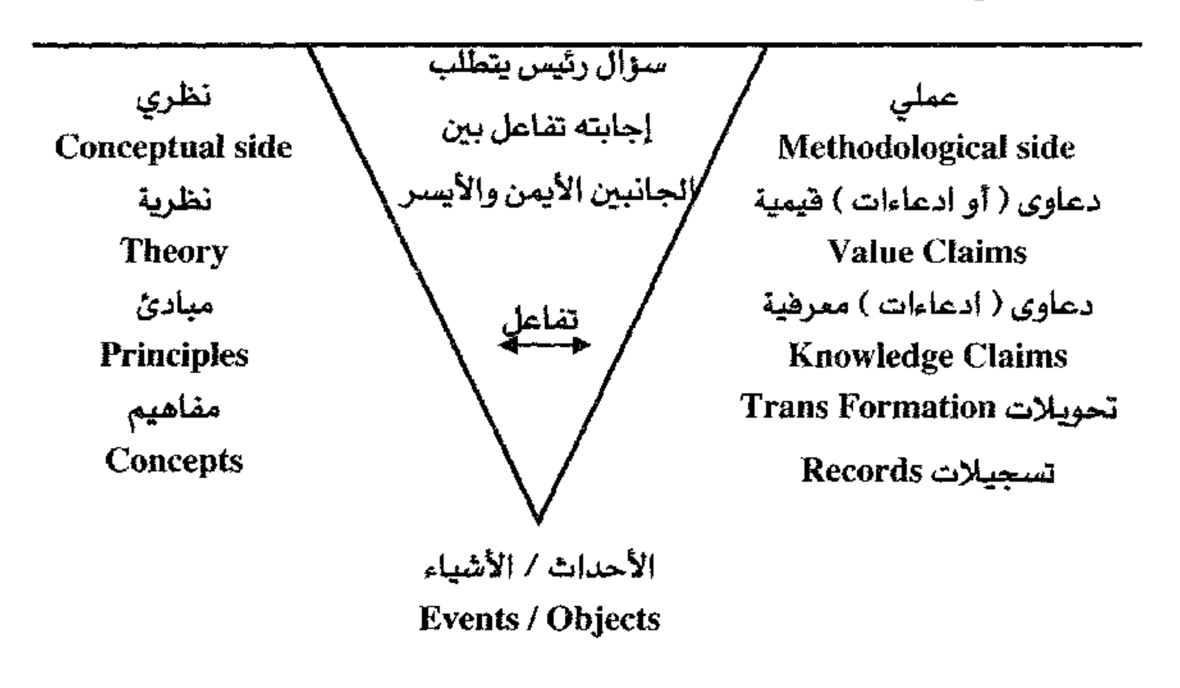
الجانب الأيسر

ويمثل جانب المفاهيم، ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في درس ما . ومثل هذا التنظيم يشير إلى تسلسل هرمي للجانب الأيسر يتدرج من النظرية – كونها مفهوماً عاماً – إلى المبادئ بوصفها علاقات

بين المفاهيم. وهذه المفاهيم متدرجة من مفاهيم أكثر عمومية إلى مفاهيم أقل عمومية ، وهكذا حتى تصلإلى المفاهيم التحتية للخريطة .

الجانب الأيمن

ويمثل الجانب الإجرائي ، ويشتمل على الوقائع والتي تعني جميع الملحوظات المحسوسة للأحداث والأشياء، وعدد مرات ظهور الحدث، وصوراً فوتوغرافية أو شرائط مسجلة ، يتم ترتيبها وصياغتها بشكل له معنى، مثل الرسم البياني، وجداول المقارنة والخرائط .



نموذج الشكل V

4. **نموذج التغيير المفهومي :** Conceptual change Nodel

استطاع بوسنر Posner وستريكStrike ، وجير تزوجGertzog ، وهيوسن Hewson (1982) في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية تنفيذ

استراتيجية تعتمد في أساسها على الفلسفة البنائية . وتتألف هذه الاستراتيجية من خمس مراحل لخصها الخليلي (1996) فيما يلي .

1 - تنظيم المحاضرات والعروض، والمسائل والمختبرات بحيث تولد التناقض المعرفي أو تثيره عند المتعلم .

2 - تنظيم التدريس بحيث يستطيع المعلم صرف جزء كبير من الوقت في تشخيص أخطاء التفكير عند التلاميذ، وتوقع المبررات التي يمكن أن يلجأ إليها هؤلاء في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة.

3 - تطوير استراتيجيات لمعالجة هذا الفهم الخاطئ لدى التلاميذ . ومن ذلك تشكيك المتعلم بما يفهم، والبرهنة على ذلك عن طريق التجريب والحوار والمساءلة .

4 - مساعدة التلاميذ على استيعاب المحتوى العلمي عن طريق عرضه بأشكال مختلفة .

5 - تطوير برامج تقويم مناسبة تساعد المعلم في أن يتحقق من أن التغير المفهومي قد حصل عند التلاميذ .

5. استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة

Problem centered learning Strategy

تعبر هذه الاستراتيجية عن أفكار البنائيين في تدريس العلوم والرياضيات، ومصممها - جريسون ويتلي (Grayson Wheatley) - من أكبر مناصري البنائية الحديثة . فهو يرى أن المتعلم في هذه الاستراتيجية يصنع له

فهم ذو معنى من خلال مشكلات تقدم له ، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول له في مجموعات صغيرة . ومع أنه توجد عدةنماذج تعليمية تستخدم المشكلات في الوقت الحاضر ، فإن هذا النموذج يتميز بأنه أكثر فعالية.

ويرى جون ديويأن الخبرة تمثل المفهوم الأساسي للتعلم المرتكز على المشكلة.

ويشير ديان Diane إلى أنللتغيرات السريعة في مجال التربية، وتنوع مصادر المعرفة أثراً في ضخامة التحدي أمام استيعاب هذه الكم المتزايد، وبالتالي يرى مؤيدو هذه الإستراتيجية أنه بإمكانها أن تنمي التعلم الذاتي لدى المتعلم .

افتراضات النظرية البنائية :

أولا: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه ويتضمن هذا الافتراض ما يلي:

أ- التعلم عملية بنائية: أي إن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة ،حيث يبني (المتعلم)خبراته للعالم الخارجي أو البيئة الخارجية من خلال رؤيته للأطر والتراكيب المعرفية لديه ،وينظم خبراته ويفسرها مع العالم المحسوس المحيط به.

ب- التعلم عملية نشطة : أي يبذل المتعلم جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه (مشكلة) ما.

ج- التعلم عملية غرضية التوجيه: التعلم ألغرضي له هدف يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها أو يجيب عن أسئلة وتساؤلات محيرة لديه.

ثانيا: تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية واقعية .

ثالثا: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين .

رابعا: المعرفة السابقة شرط أساسيلبناء تعلم ذي معنى .

خامسا: الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد المتعلم.(ينظر زيتون، 2007 ص 45-46).

افتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين

هذه الافتراضات تعكس ملامح الفلسفة البنائية وهي كالآتي:

أولاً: التعلم عملية بنائية نشيطة ومستمرة، وغرضيه التوجه:

ويتضمن هذا الافتراض مجموعة من المفاهيم كالآتي :

1- **التعلم عملية بنائية Constructive Process**

والمقصود بها أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة حيث يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي من خلا رؤيته من الأطر أو التراكيب المعرفية التي لديه، حيث ينظم ويفسر خبراته مع العالم المحسوس المحيط به.

2- **التعلم عملية نشطة**

ويعني ذلك أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه . ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم ـ في ضوء توقعاته ـ باقتراح فروض معينة لحلها، ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل الى النتيجة (معرفة جديدة). غير أنه قد يراجع هذه النتيجة محاولاً فرض فروض جديدة أخرى وهكذا . ويرى البنائيون أنه لكي يكون النشاط تعليمياً لابد أن يكون بنائياً، أي يبني المتعلم المعرفة بنفسه .

3- **التعلم عملية غرضية التوجه**

يقصد بذلك أنه لكي تكون عملية التعلم عملية بنائية نشيطة يجب أن تكون غرضية التوجه. فالتعلم في رأي البنائيين تعلم غرضي يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها. أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما ، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم، وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه .

ثانياً : تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية .

وفي ذلك يشير (Wheatly 1991.p13) إلى أهمية التعلم القائم على حل المشكلات Problem Centered Learning. فهو يرى أن هذا النوع من التعلم يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات . فهم الآن يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحداً لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة . فضلاً عن أن التلاميذ يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد معلومات عقيمة . كما أن البنائيين يؤكدون دوماً على أهمية أن تكون مهام المتعلم أو مشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتية كي يرى المتعلم علاقة المعرفة بحياته .

ثالثاً : تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين .

أي أن الفرد لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحيط به إلا من خلال أنشطته الذاتية معها فقط ، والتي يكون من خلالها معان خاصة بها في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم . ومن ثم فقد يعدل الفرد الواحد هذه المعاني من خلال تفاوضه على معنى هذه الظواهر .

رابعاً : المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى .

يؤكد البنائيون على أهمية المعرفة القبلية لدى المتعلم في بناء معنى كون التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية اللبنة الأساسية في عملية التعلم ذي المعنى، فقد تكون بمثابة الركيزة التي تعبر عليها المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم أو قد تكون عكس ذلك حيث تعمل بمثابة العقبة التي تمنع مرور هذه المعرفة إلى عقل المتعلم .

خامساً : الهدف من عملية التعلم الجوهري إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد .

وفيه يقوم الفرد بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، كأن يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية أو يهملها.والضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد، والتي لا تتوافق مع توقعاتنا ومن ثم تعيقنا عن الحصول على النتائج التي نريدها . (سعودي، 1998 – ص 780- 782).

فلسفة التعلم البنائي مقابل فلسفة المدرسة السلوكية :

تختلف نظرة البنائية عن نظرة المدرسة السلوكية في كثير من الأمور منها ما يأتي:

- **المحتوى**

ترى المدرسة السلوكية أن المحتوى هو ما يرى الخبراء أنه الأفضل للتدريس، مما ينشأ عنه العديد من المشكلات لهذا النموذج المتسلط، وذلك نتيجة اختلاف المعايير التي يتم في ضوئها اختيار الخبير. كما أن هذا المحتوى قد لا يلاءم ثقافات الأفراد التي قد تكون مختلفة. بينما يرى البنائيون أن المحتوى يجب أن يكون في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة التلاميذ وواقعهم.

- **دور المعلم**

ترى المدرسة السلوكية أن المعلم هو مصدر المعرفة، وتضعه المدرسة السلوكية في دور القوة، كونه يراقب المعرفة ويلقنها، ويقرر متى اكتسب التلاميذ المعرفة الكافية، ومتى ينتقل من موضوع لموضوع آخر.

بينما يتغير دور المعلم في الفصل الدراسي في النموذج البنائي كون المعلم يصبح منظماً لبيئة التعلم، ويهيئ المهام والأنشطة أمام تلاميذه، ويقدم بيئة مناسبة للعمل في جو يسوده التعاون والتفاوض بين التلاميذ .

- **دور المتعلم**

ترى النظرة السلوكية أن المتعلم فرد إيجابي في تحصيل المحتوى من خلال إجاباته للأسئلة المقدمة إليه .بينما ترى البنائية أن للمتعلم دوراً أساسياً في تحديد ما سوف يتم تعلمه ، فهو مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته

للتفكير العلمي القائم على البحث والتجربة والملاحظة والتفسير. فالمتعلم في هذا النموذج يتميز بنشاطه وبنائه للمعرفة بنفسه.

.التقويم

يرى السلوكيون أن الامتحانات التي ترتكز على الاستظهار والحفظ لدى التلاميذ هي أفضل سبيل لتكوين رؤية صادقة حول تعلم الأفراد. وتتكون معظم ممارسات الامتحان الشائعة من أسئلة موضوعية مصممة لنزع حكم المعلم وذاتيته أثناء وضع الدرجات. إلا أن المعلم هو الذي يقرر صياغة محتوى الامتحان.

فمثلا في اختبارات الاختيار من متعدد تذكر إجابات لكل سؤال، ولكن إذا تصور التلميذ مشكلة بشكل يختلف عما كان يقصده المعلم فسيشعر التلميذ بالفشل في ذكر إجابة تتفق مع الحل، فيجعل الملاذ الوحيد هو ترك مكان الإجابة فارغا أو التخمين، ولا يتم في هذا النوع من الامتحانات وضع اعتبار للحلول البديلة، أو طرق الفهم البديلة في التقويم للحلول؛ مع أن تلك الحلول قد تكون قابلة للتطبيق ولكن هذه الامتحانات ربما تكون قد وضعت بطريقة لا تكتشف ما يعرفه التلميذ، وإنما لتزيح الستار عن مدى درجة توافق معرفة التلميذ مع معرفة واضعي الامتحانات .

أما البنائيون فلا توجد لديهم رؤية واضحة للتقويم. وينادي كثير منهم بالاستغناء عن الامتحانات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي

لفهم تعلم التلاميذ حيث يتم انغماس التلاميذ في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية. ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومهمات حل المسائل الجماعية، وملفات التلاميذ.(الخليلي وآخرون ، 1996 ص 530-533).

مبادئ النظرية البنائية :

المبدأ الأول: ارتباط التعليم بحاجات الطلاب واهتماماتهم.

يرتبط هذا المبدأ بجوهر بناء المعرفة، حيث تتفاعل الخبرة الجديدة مع البناء المعرفي للمتعلم، فالطالب ينظم عالمه في تكوينات أو بناءات ذات معنى يدرك العالم من خلالها، ولذلك فالطالب يحمل إلى المدرسة كل خبراته السابقة الشخصية والتعليمية، فهي رصيده الذي تكتسب الخبرات الجديدة من خلالها معناه.

إن مبدأ البنائية في تقديم قضايا تهم الطلاب وتناسب حاجاتهم يثير تساؤلا هاما: هل يدرس الطالب ما يناسب حاجاته في الحاضر أم في المستقبل، إن حل هذه الإشكالية يتطلب مرونة وخيال، يساعد على التوصل للمحتوى والأسلوب الذي يناسب حاجات المتعلم الحاضرة، والذي يعد نواة يبنى عليها لتساعده وتناسب حاجاته في المستقبل ومن هنا يجب تصميم مهام التعلم بما يسمح للطالب بالتأمل والخيال وتعدد الرؤى واختبار مصداقية ما يتعلمه. وتوظيف الآليات التي تساعده على فهم العلاقة بين ما يدرسه وعالمه الفعلي.

المبدأ الثاني: بناء المقررات حول مفاهيم أساسية كلية.

حين تقدم المفاهيم الكلية يصل المتعلم للمعنى من تحليلها إلى جزئيات، وأثناء التحليل يدرك المتعلم العلاقة بين المفهوم الكلي الذي بدأ منه والجزئيات التي توصل إليها بالتحليل، وفي هذا التحليل خلق بناء جديد وفهم جديد للمفهوم الكل والجزئيات، على عكس ما يحدث حين يقدم المعلم جزئيات منفصلة يجد المتعلم صعوبة في إدراكها إدراكا كليا .

المبدأ الثالث: تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم.

إن سعي المعلم لفهم رؤية الطالب لنفسه ولعالمه مبدأ أساسي في النظرية البنائية – حيث لا تنفصل الخبرات الجديدة عن الخبرات القائمة – ويوظف التعلم البنائي هذا الفهم في إثارة دافعية الطلاب للتعلم ، وفي تصميمه للمهام التعليمية، وبدون هذا الفهم يحول المعلم الطلاب إلى كتلة واحدة أو قالب واحد سواء في تدريسه لمادته أو لتوقعاته لأدائهم ، مما يحرم الكثيرين منهم من فرص التميز، وقد يعرض الكثير منهم لمخاطر صعوبات التعلم أو التخلف الدراسي.حيث يتفاوت الطلاب في قدرتهم على التواؤم للنموذج الواحد الذي يفرضه المعلم.

المبدأ الرابع: تطويع المقرر لإمكانات الطلاب العقلية والوجدانية والاجتماعية:

تنشط عمليات التعليم والتعلم حين تتواءم متطلبات النجاح في المقرر التعليمي مع إمكانات الطلاب، وهذا يعني وجود علاقة بين متطلبات المقرر

وما يحمله الطالب من خبرات واستعدادات. ولذلك فإن هذا المبدأ يعني مسئولية المعلم عن تطويع المقرر تبعا لحاجات الطلاب، بحيث يخاطب ما لديهم من خبرات واتجاهات وتوقعات. فإن أخفق المعلم في تحقيق هذا المبدأ فقد أفرغ المقرر من معناه بالنسبة للطلاب وحوله إلى عبء ثقيل.

المبدأ الخامس: دمج قياس التعلم داخل عملية التدريس.

القياس التربوي عنصر أساسي في عملية التعليم والتعلم، حتى إن هناك من يرى أن القياس مدخل لإصلاح التعليم وهذا صحيح، ولكن أي قياس، إذا استبعدنا بعض الاجتهادات الفردية أو بعض التجديد فإننا نجد أن القياس يأتي بعد انتهاء المعلم والمتعلم من وحدة تعليمية أو أكثر بهدف الاطمئنان إلى أن الطالب قادر عل الإجابات الصحيحة التي تضمن له النجاح. وفي هذه الحالة يتراجع التفكير بكل صوره وتصبح المعلومة الجاهزة هي الهدف الأعلى للمعلم والمتعلم ، وهذا يتناقض مع البنائية التي توجه عملية التعليم والتعلم لتعديل وتطوير البناء المعرفي للطلاب من خلال التفاعل مع الخبرات التعليمية الجديدة.

ويهدف القياس البنائي لتقدير مدى فهم المتعلم لعالمه، ومدى تمكنه من تعديل وإعادة تنظيم خبراته السابقة نتيجة لتفاعله مع خبرات جديدة.

والقياس البنائي له وظيفة تشخيصية، حيث يستخدم المعلم القياس للتعرف على أوجه القوة والقصور في فهم المتعلم لخبرات التعلم الجديدة، وتنظيمها في بنائه المعرفي، ومن هذه الوظيفة التشخيصية يضع المعلم خطته لتناسب حاجات المتعلم، فالقياس البنائي لا يهدف إلى تصنيف الطلاب أو

ترتيبهم، إنما يهدف إلى تعميق فهمهم لعالمهم من خلال التعرف على أوجه القوة والقصور لديهم.

المفاهيم الرئيسة في نظرية التعلم البنائية

- مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق دمجها في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم والاستيعاب:

❖ التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.

❖ الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

❖ مفهوم الاستيعاب والتلاؤم: هو مفهوم أخذه بياجيه من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة.

- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.

- مفهوم السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل، عند جان بياجيه، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائباً.

- مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصدياً، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقاً جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عملياً هاماً، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي-الحركي من النمو الذهني.

دور المعلم في منظور البنائية:

- المعلم ميسر وليس ناقلا للمعرفة.

- مشجع للتعلم التعاوني.
- يعرض ويطرح المشكلات والتساؤلات .
- يستخدم ويشجع على استعمال تكنولوجيا وبرمجيات التعلم.
- يساعد المتعلمين على ربط المعارف الجديدة بمعارفهم السابقة.
- يشجع المرونة العقلية وحسن إدارة الوقت واستثماره للوصول الى النتائج.
- لا يحكم على المتعلمين بالفشل بل يتخذ من مواطن أخطاءهم طرقا تحفزهم للبحث عن الطرق الصائبة.
- يوفر بيئات ومناخ تعلم مناسبا (فردي وتعاوني).
- يمد المتعلمين بمصادر ومواقع تعلم مناسبة.
- يقوم المتعلمين على أساس تقدمهم بالنسبة لأنفسهم.(عبيد ، 2009 ص 104-105).

دور المتعلم في منظور البنائية.

- **المتعلم النشيط:** وهو المتعلم الذييقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمهامعتمدا على ذاته، أي يجب أن يكون دور المتعلم ايجابيا فهو يطرح الأسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلا من أن يستمع ويقرا.

- **المتعلم الاجتماعي:** وهو المتعلم الذي يبني المعرفة وسط مجموعة من

الأقـران ويتبـادل معهـم المعلومـات والأفكـار ويتجـادل حتـى يصـل إلى حلول مع إثبات صحتها.

- **المتعلم المبدع** : وهو المتعلم الذي يعيد بناء المعرفة وينظم الموقف التعليمي تنظيما جديدا للوصول إلى اكتشافات جديدة . (اليماني، 2009 ص 49).

مزايا النظرية البنائية :

لكون البنائية مجموعة من المعتقدات عن المعرفة والتعلم فهي تعد المعرفة المسبقة من أهم العوامل المؤثرة في تعلم المتعلمين المفاهيم بصورة صحيحة ، وهذه هي النقطة الرئيسية في الفلسفة البنائية : إذ يرى البنائيون أن معرفة المتعلم القبلية (المبسطة) شرطا أساسا لبناء المعنى ، والمتعلمون في ظل الأنموذج البنائي يبنون لأنفسهم منظومات معرفية يستخدمونها في تفسير ظواهر وأحداث البيئة التي يعيشون فيها ، تلك المنظومات تبنى على مر الوقت وتتأثر بالعديد من العوامل وأهمها خبرات المتعلم والثقافة السائدة في مجتمعه ، والتفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته المسبقة تعد إحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى (اخو زهية ،2007 ص 142) ويمكن تلخيص هذه الميزات بالنقاط الاتية.

1. التأكيد على الدور النشط والفعال للمتعلم.
2. تساعد المتعلمين على فهم الأفكار الجديدة.

3. تعمل على تنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين.

4. تصحيح التصورات الخاطئة لدى المتعلمين.

5. تكوين المعنى عند البنائيين من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.

6. المعرفة مؤقتة ويتم اختبارها وتطويرها بصورة مستمرة

(النجدي، 2005ص 408-409)

وتقوم البنائية على خمسة مفاهيم رئيسة أوردتها: (نادية بكار ، ومنيرة البسام ، 2004 مص 23–24) كما يأتي :

أ-المتعلم النشط : " هو الذي يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها معتمداً على ذاته؛ أي يجب أن يكون دور المتعلم إيجابياً ، فهو يطرح أسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلاً من أن يستمع ويقرأ ويعمل خلال تدريبات روتينية .

ب-المتعلم الاجتماعي : " هو الذي يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران فيتبادل مع أفراد مجموعته المعلومات ، والأفكار ، والمناقشات ، ويتجادل مع الآخرين حتى يصل مع أفراد مجموعته إلى حلول مع إثبات صحتها .

ج-المتعلم المبدع : " هو الذي يعيد بناء المعرفة والفهم ؛ فالمتعلم يحتاج إلى

مهــارات الإبــداع لإعــادة تكــوين المعرفــة ولاكتشــاف المبــادئ والنظريات، فتجارب المتعلمين تبين فهماً قوياً عن سبب بنية الأشياء. ولماذا الصدق التاريخي يتنوع بتنوع ميول الجماعات.

د-البيئة الصفية البنائية : " هي المكان الذي يعمل فيه المتعلمون معاً يساندون بعضهم بعضاً ويستخدمون أنواعاً مختلفة من الأدوات ومصادر المعلومات وأنشطة لحل المشكلات لتحقيق أهداف التعلم " .

هـ-التعلم البنائي : " هو ذلك النوع من التعلم الذي يبنى كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى " .

الحالات التي يتم فيها اختيار نموذج التعلم البنائي:

1 - إذا ارتبطت أهداف التدريس بما يأتي:

- فهم المتعلم للمعلومات الأساسية: (مفهوم، مبدأ، قانون أساسي، نظرية).
- تطبيق المتعلم هذه المعلومات في مواقف / سياقات تعلم جديدة.
- تعديل الفهم أو التصورات القبلية الخطأ ذات العلاقة بموضوع الدرس.
- تنمية مهارات البحث العلمي / عمليات العلم: (الملاحظة، الاستنتاج... الخ).

- تنمية أنواع التفكير (حل المشكلات، الإبداعي، الناقد ، اتخاذ القرار ، العلمي).
- تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس / المادة الدراسية.
- تنمية مهارات المناقشة والحوار أو العمل الجماعي أو عمل الفريق.
- إظهار العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

2 - عدد المتعلمين في الصف مناسبا.

3 - معظم المتعلمين من ذوي القدرات الأكاديمية العالية والمتوسطة.

4 - إمكانية توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة المتعلمين للأنشطة الاستكشافية والأنشطة التوسيعية.

5 - مرونة في تنظيم وتعديل جدول الحصص الدراسي بحيث يمكن دراسة موضوع الدرس في أكثر من حصة متتالية.

6 - قدرة المتعلمين على الانضباط الذاتي والالتزام في العمل.

7 - تمكن المعلم من تنفيذ نموذج التعلم البنائي وتفضيله له.

الحالات التي لا يتم فيها اختيار نموذج التعلم البنائي:

1 - ذا كان موضوع الدرس يتطرق إلى حقائق جزئية تتطلب الحفظ أو يصعب اكتشافها من قبل المتعلم (ومثال معنى اللوغاريتم ،موضوع المصفوفات والإحصاء).

2 - إذا كان عدد المتعلمين في الصف كبيراً.

3 - معظم المتعلمين في الصف قدراتهم الأكاديمية منخفضة أو من بطئ التعلم.

4 - عدم إمكانية توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ المتعلمين لأنشطة مرحلتي الاستكشاف والتوسيع.

5 - إذا كان هدف المعلم الأساسي هو تدريس أكبر عدد ممكن من المعلومات في الدرس الواحد.

6 - صعوبة توفير الوقت اللازم للتدريس بنموذج التعلم البنائي.

7 - ضعف قدرت المتعلمين على الانضباط الذاتي.

(عبيد 2004، ص178-182)، (إسماعيل، 2000، ص3) ، (زيتون 2003، ص384)

نقد النظرية البنائية :

هناك مشكلات تواجه تطبيق النماذج البنائية في التعليم والتعلم المعرفي ومنها :

1-توجد أنواع من المعرفة يصعب وقد يستحيل على الطلاب بنائها أو اكتسابها بأنفسهم من خلال استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، وخاصة تلك التي تتعلق بالحقائق والمعرفة التقريرية عموماً.

2- تتسم معظم مهام التعلم بالتعقد المعرفي، فغالباً ما تتضمن مواقف التعلم البنائي مهام ومشكلات تتطلب من المتعلمين بذل جهود لحلها ،

كما قد يتطلب حلها أن يمتلك المتعلم خلفية معرفية جيدة وثيقة الصلة بالمشكلة، وإلا أصحبت بالنسبة له مشكلة معقّدة معرفياً وبالتالي ينصرف عن حلها، ومشكلة التعقد المعرفي تعتبر كما يشير زيتون وزيتون (2003م، ص ص284-285) من أخطر المشكلات التي تواجه تطبيق استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي.

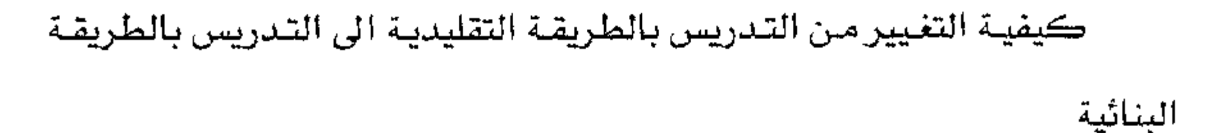
3- عدم وجود رؤية أو تصور واضح لعملية التقويم وفق النظرية البنائية، حيث ترى كامي(Kamii,1995,PP:26-28) أن مشكلة التقويم من أكبر العقبات والتحديات التي تواجه استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، فالبنائيون يرفضون جميع أنواع التقويم التقليدية سواءً محكية المرجع أو معيارية المرجع لأنها لا تميّز بين ما إذا كان التلاميذ يفهمون أو لا يفهمون ما يفعلونه، ولكن البنائيين كما يذكر زيتون وزيتونلم يقترحوا بديلاً أو تصوراً واضحاً ومناسباً لعملية التقويم.

4- يواجه التعليم البنائي مشكلة القبول الاجتماعي، فتقبل مختلف شرائح المجتمع من الآباء، والمعلمين، والسياسيين، والاجتماعيين لا يزال ضعيفاً، فكل هؤلاء يريدون بالدرجة الأولى تعليماً يزود التلاميذ بأساسيات المعرفة ويساهم في نقلها من جيل لآخر، كما أنهم يريدون معايير وإجراءات واضحة ومحددة يمكن من خلالها الحكم على مستوى كفاءة المتعلمين وبلوغهم مستويات معينة.

5- مقاومة المعلمين لاستراتيجيات ونماذج التعلم البنائي، إما لأنهم غير مؤهلين للقيام بالأدوار المنوطة بهم في ظل تلك الاستراتيجيات والنماذج، أو أنها تفرض عليهم مهامَّ ومسؤوليات وأدواراً جديدة تجعلهم يتخلون عن أدوار تقليدية ألِفوها لا يريدون التحول عنها.(زيتون وزيتون ، 2003 ص 286) .

مقارنة بين التعلم البنائي والتعليم التقليدي :

الطريقة التقليدية (Traditional)	الطريقة البنائية(Constructivist)
يقدم المقرر كأجزاء متفرقة مع التأكيد على المهارات الأساسية.	يقدم المقرر كوحدة كلية ويركز على مفاهيم كبرى تدور حول مشكلات التلاميذ واهتماماتهم.
يلتزم المعلم بالمقرر التزاماً تاماً.	يعطي المعلم اهتماماً كبيراً لأسئلة التلاميذ.
تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية فقط.	تعتمد الأنشطة على مصادر من واقع البيئة وعلى أدوات ووسائل تعليمية خلاّقة.
ينظر كثير من المعلمين للتلاميذ على أنهم سلبيون متلقون للمعرفة، فيقدّمون لهم ما يرونه، دون مراعاة لحاجات واهتمامات التلاميذ.	ينظر المعلم لكل تلميذ باعتباره مفكراً نشطاً وباعتباره عالماً مستقلاً بذاته له رؤيته الخاصة وبناؤه الخاص عن العالم من حوله.
يسعى المعلم للحصول على الإجابات الصحيحة كدليل على ما حققه أو أنجزه التلاميذ.	يسعى المعلم لمعرفة وجهة نظر التلميذ لكي يفهم ما فهمه التلميذ، ويستخدم هذا الفهم في توجيه وتعديل مسار العملية التعليمية.
يتعلم التلاميذ بصورة فردية وتنافسية.	يتعلم التلاميذ بطريقة جماعية تعاونية.
يتم التقييم بصورة منفصلة عن التدريس (التعليم)، ويكون من خلال الامتحانات الرسمية الختامية.	تدخل عملية التقييم ضمن نسيج عملية التعليم والتعلم، وتتمّ من خلال ملاحظات المعلم للتلاميذ أثناء قيامهم بالمهام والأنشطة التعليمية ومن خلال بدائل أخرى غير تقليدية.


كيفية التغيير من التدريس بالطريقة التقليدية الى التدريس بالطريقة البنائية

الطريقة التقليدية Traditional	الطريقة البنائية Constructivist
1 - المعرفة توجد خارج التلميذ	1 - المعرفة توجد بداخل التلميذ نفسه
2 - محورها المعلم	2 - محورها التلميذ
3 - التلميذ سلبي من ناحية تلقي المعلومات	3 - التلميذ إيجابي ونشيط
4 - أنشطة فردية	4 - أنشطة تفاعلية
5 - تعلم تنافسي	5 - تعلم تعاوني
6 - يبحث عن الإجابة الصحيحة	6 - يتقبل آراء كل تلميذ " لا توجد إجابة a. صحيحة أو خاطئة ".
7 - تذكر المعرفة	7 - تفسير مفاهيم
8 - الاعتماد على الكتاب المدرسي	8 - التلميذ يبني معارفه من مصادر مختلفة
9 - اختبارات تحريرية تقوم على الورقة والقلم	9 - توجد بدائل مختلفة لتقويم التلاميذ .

خطوات انموذج التعلم البنائي:

أشار الأدب التربوي والنفسي إن نموذج التعلم البنائي يتكون من أربع مراحل متتالية على الترتيب كل مرحلة مرتبطة ارتباطاً بالمرحلة التي تليها ويمكن تقديم هذه المرحلة على ما يأتي :

1- مرحلة الدعوة:

يقوم المعلم في بداية الموقف التعليمي بطرح المشكلة على المتعلمين بهدف دعوتهم للتعلم معها وإثارة دافعيتهم وخلق مناخ معرفي لتعلم الموضوع، وكشف

الأفكار والمعارف التي تكون بحوزتهم المعرفية والضرورية لتعلم الموضوع الجديد.

-2 مرحلة الاستكشاف:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متباينة في التحصيل 5 (طلاب ، وتقوم كل مجموعة بالأنشطة المكلفة – الدراسي وتتكون كل مجموعة من3) بها كجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ووضع الفروض وطرح التساؤلات والبحث عن الإجابات وتقديم التفسيرات والوصول إلى الحلول ونقدها وإصدار الأحكام، وذلك استعدادا للحوار الاجتماعي للوصول إلى حلول للمشكلة التي طرحت عليهم في بداية الموقف التعليمي.

-3 مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتقديم التفسيرات وطرح الحلول، واختبار صحة هذه الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم بعضاً ، إذ يقومون ببناء المعرفة بعضهم مع بعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة ، وينبغي أن نوفر للمتعلمين الوقت اللازم للقيام بأنشطة هذه المرحلة ، ويقتصر دور المعلم على مساعدة وتوجيه المتعلمين وتيسير عملية التعلم والابتعاد عن تلقين المعرفة.

-4 مرحلة التطبيق :

في هذه المرحلة تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقا ممَّا يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستخدمونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، وبمعنى آخر يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من معارف وأفكار وتعميميات واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي، وهذه المرحلة تتيح الفرصة اللازمة لتقويم المتعلمين، كما إنالمتعلمين يق ومون أنفسهم حيث يعرف كل منهم نقاط القوة ونقاط الضعف لديه (اسماعيل ، 2000 ص 55) .

التفكير المنظومي والنظرية البنائية:

يعرف النظام بأنه مجموعة من العناصر أو المكونات، التي ترتبط فيما بينها وتتلاحم من خلال علاقات وروابط تبادلية، تعطيها قوة ومعنى ودلالة، ولذا فالنظام لا يساوي مجموع الأجزاء التي يتكون منها، فلو قمنا بتحليل النظام إلى المكونات التي يتكون منها نجد أن هذه المكونات تفقد معناها في غياب العلاقات التي تربط هذه المكونات وتعطيها المعنى والدلالة، ولذا فالنظام يتكون من مكونات وعلاقات منطقية تكسب هذه المكونات نظاماً له معنى ودلالة.

يمكن تعريفه بأنه قدرة الفرد على تكوين Systemic Thinking والتفكير المنظومي نماذج ومنظومات للأشياء التي تحيط به، وهذه النماذج أو

المنظومات هي تمثيلات للحقيقة يتم تكوينها من قبل الفرد وليست الحقيقة نفسها، وتلعب النماذج والمنظومات الفرعية دوراً رئيساً في تطور التفكير المنظومي، الذي يبين العلاقات السببية والمنطقية بين المنظومات المختلفة التي تنمو وتتسع كلما تفاعل الفرد مع البيئة، والأساس الذي يقوم عليه التفكير المنظومي أن يكون الفرد قادراً على القيام بالتفكير من خلال نماذج ومنظومات واضحة، وأن يدرك أن هذه النماذج هي نماذج قام بوصفها، وليست حقائق، وأن يكون باستطاعته بناءها وتحليلها ونقدها وتطويرها باستمرار، وتقوم عملية بناء النماذج والمنظومات على أدوات وأشكال التمثيل المتاحة، وغالباً ما يكون تدريب الفرد قائماً على العلاقات البسيطة للسبب والنتيجة ولذا نلاحظ التفكير الخطي مقابل التفكير المنظومي. وتفترض النظرية البنائية بأن المتعلمين يكون باستطاعتهم بناء المعرفة وتكوين نماذج ومنظومات لها، من خلال التفاعل القائم في عملية التعلم بين الخبرات السابقة وخبرات التعلم الجديدة، إذ أن هذا التفاعل يؤدي إلى تفسير المعلومات والمعارف في ضوء الخبرة السابقة، مما يؤدي إلى بناء المعنى وفقاً لحاجة المتعلمين، وخلفياتهم المعرفية .واهتماماتهم، ومن هنا يكون أساس التفكير المنظومي الذي يقوم على وعي الفرد هو أن يفكر في نماذج ومنظومات واضحة وأن يدرك أنها منظومات ونماذج وليست حقائق، وأن يكون باستطاعته بناءها وتحليلها، ويعتمد ذلك على أشكال التمثيل المتاحة (الكامل ، 2003 ص 80) .

المصادر العربية والأجنبية

- أخو زهية، سحر محمود. : **أثر إستراتيجية المنحى البنائي في التدريس على تحصيل طلبة الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها وقدرتهم على التفكير الناقد**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة 2007م .

- إسماعيل، محمد ربيع :**أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد 3، جامعة المنيا (2000م).

- إسماعيل، محمد ربيع : **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي** مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد 3، جامعة المنيا 2000.

- الأعسر، صفاء يوسف: "**البنائية**" .المنظمة العربية للتربية والثقافةوالعلوم بالاشتراك مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، جمهورية مصر العربية، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي، ، ص1-45 ، 2003م

- بكار ، نادية أحمد ، البسام ، منيرة محمد : **المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية : دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائين** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية لدول الخليج العربي ، العدد (91) 2004م.

- البنا ، حمدي عبد العظيم :**تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة، ع45، يناير ، ص ص3-55 ، 2001م .

- خطابية، عبدالله محمد: **تعليم العلوم للجميع**، ط1 ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع2005 م.

- الخليلي، خليل يوسف : **مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم التربوية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 25(126)، قطر1996م .

-الرواضية، صالح محمد، حسن علي بني دومي، عمر حسين العمري: **تكنولوجيا وتصميم التدريس**، ط1، عمان، دار زمزم 2011م.

- زيتون، حسن حسين : **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، عالم الكتب ، القاهرة 2003م.

- زيتون، حسن، وكمال عبد الحميد زيتون : **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية** ،ط2،القاهرة ، عالم الكتب 2007م.

- زيتون، كمال عبد الحميد ، وحسن زيتون : **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، 2003.

- صبري، ماهر إسماعيل وتاج الدين، إبراهيم: **فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية**. رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع77، س21 1421هـ/ ، ص ص49-137، 2000م

- عبد الغفار، عبد السلام : **تنمية الإبداع في مطلع القرن الحادي والعشرين، في جامعة السلطان قابوس (محمد)**، المؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص12-112 ، 1997م.

- عبيد ،وليم : **إستراتيجيات التعلم والتعليم**، ط1 ،دار المسيرة، عمان، الأردن2009 .

- عبيد، وليم : **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال**، ط1 ،دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان الأردن2004.

- فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى : "**المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**" دار المعارف، القاهرة 2001م.

- الكامل، حسنين" :**تعليم التفكير المنظومي** "ورقة مقدمة في ندوة، المدخل المنظومي في العلوم التربوية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس ، 2002 م .

- مكسيموس، داود وديع : **البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات**" المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالأردن، 5 – 6، أبريل 2003م.

- النجدي، أحمد، منى سعودي، علي راشد. : **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر2005م.

- اليماني، عبد الكريم علي : **استراتيجيات التعلم والتعليم**، عمان، زمزم ناشرون 2009م.

- Cobern, William, W. (1995). Constructivism for Science Teachers. **Science Education International.** 6 (3): 8-12.

- Duffy, T. M. and Jonassen, D. M. "Constructivism New Implications ForInstructional Technology, ".Educational Technology Vol.31, No.5, 1991.

- Mercer,Cecil,D. and Others. "Implications of Constructivism

- Appleton. Ken. (1997) "**Analoysis and Description of Students Learning During Science Classes A**

Constructivist – Based Model" Journal of Research in Science Teaching, Vol. (34). No (3).



K.W.L

الفصل الثاني

مفهوم التفكير وعلاقته بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

2

الفصل الثاني

مفهوم التفكير وعلاقته بإستراتيجية

الجدول الذاتي (K.W.L)

التمهيد :

كلما كان المعلم ملماً بأساليب التفكير الحديثة ووسائله المختلفة، كلما كان قادراً على أن يصنع من طلبته ذوي قابليات تفكيرية ومقدرة على التفاعل بينهم وبين معلميهم وبينهم كمتعلمين وبالتالي تبنى لديهم اتجاهات ايجابية نحو الفكر والتفكير وإعماله في العقل البشري وفي النتيجة النهائية أستطاع المعلم أن يتجاوز النمط التقليدي إلى ما هو أفضل وأحسن عن طريق استعمال المستحدثات التربوية الناجحة.

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق أن الطرائق والنماذج والاستراتيجيات المستعملة في التدريس وفي مدارسنا اليوم يجب أن تحتوي على عناصر إعمال الفكر والتفكير، والإبداع، والتعلم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية وبالتالي تقود إلى التفكير المعرفي وما وراء المعرفي، ومن اجل تحقيق ذلك لا بد من تظافر الجهود المبذولة من القائمين على العملية التعليمية كافة .

وذلك لأن للتفكير أهمية بالغة الأثر في نفوس المتعلمين من خلال زيادة الدافعية الذاتية لديهم لغرض التعلم وتمكينهم من التفاعل داخل الصف الدراسي بصورة فعالة وواضحة ومواجهة العقبات والصعوبات التي تعترض

طريقهم في اكتسابهم للمعلومات العلمية فضلاً عن ذلك أن التفكير يحفز المتعلم على ممارسة العمليات العقلية بنجاح .

وتجدر الإشارة إلى أن التفكير عنصراً بارزاً في تقدم المتعلم في مستواه الدراسي، لان له دوراً كبيراً في اكتساب المعرفة وتحقيق التقدم العلمي وتحسين الأداء وارتفاع نسبة التحصيل في الدراسة الأكاديمية .

وأنّ التفكير نشاط طبيعي، تظهر أهميته من صعوبة الإحاطة بالنتاج المعرفي الكبير والمتسارع وأخذه بكمه وشكله ؛ لذا ينبغي لنا تدريب الفرد على مهاراته وتعليمه الطرائق التي تساعده على التفكير السليم المنتج الذي يفيده ومجتمعه الذي يعيش فيه .

ولقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية الأكاديمية التجريبية نجاحاً باهراً لمختلف جوانب التفكير وأكدت هذه الدراسات على ضرورة تنمية مهارات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية لدى المتعلمين وعليه ينبغي الإصرار على إيجاد منهج ذو عناصره متكاملة يرى أن التفكير جزء لا يتجزأ من مهماته الأساسية ويركز على ضرورة تدريب المتعلمين عليها .

أن أهم سمة تميز التفكير هي أنه يحتاج إلى التدريب والمران والممارسة عليه، وبإمكان المتعلم أن ينمي في نفسه القدرة الإيجابية على التفكير إذا ألزم نفسه بأتباع خطوات التفكير السليم التي يرسمها له من تصدى لتعليمه وحثه على اعتماد التفكير في أنشطته التعليمية المختلفة .

ولا بد من أن نذكر أن ابرز أنواع التفكير هو التفكير ما وراء المعرفة يتضمن قدرة المتعلم على ممارسة عمليات التفكير العليا التي يلجأ إليها المتعلمون عندما تواجههم مشكلة ما أو يريدون أن يتخذوا أو يصنعوا قرارا معيناً ، وأن هذا التفكير يستلزم نوعاً من الحوار الذاتي إي مخاطبة الذات حين البدء بالتخطيط ومتابعة هذا تنفيذ التخطيط والمراقبة والمتابعة المستمرة للتنفيذ حتى يصل المتعلم إلى درجة الاطمئنان لما يقوم به ويعتقد أنه حقق التعلم المطلوب .

ومن مميزات التعلم في إستراتيجيات ما وراء المعرفة أنه يتركز بالدرجة الأولى إلى القدرات والقابليات التي يمتلكها المتعلم وسرعته وأدائه الذاتي في التحصيل العلمي والمعرفي والمهاري ودافعيته الخاصة للتعلم .

ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التي تقوم بالأساس على النظرية البنائية في اكتساب المعرفةوتعتمد على التعلم الذاتي للفرد وان اعتماد هذه الإستراتيجية الحديثة في التدريس يعمل على تحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر، وأن هذه الإستراتيجية تعتمد على مبدأ التقييم الذاتي بالنسبة للفرد نفسه غذ يراجع بين الحين والأخر ما عمله، فيصبح التقويم الذاتي جزي فعال في عمل المتعلم .

علم النفس المعرفي والتفكير :

إن محاولة البشرية لفهم سلوك الإنسان والتنبؤ به ترجع إلى أحقاب بعيدة من الزمان، وقد لا يكون من المغالاة في القول أن هذه الجهود قد تعود إلى تاريخ الخليقة على الأرض، أو إلى العصر اليوناني، (عدس وتوق، 1993ص5) .

فمنذ أكثر من ألفي عام اهتمت البشرية بالمعرفة وعمليات الانتباه والإدراك والتذكر والاستيعاب وأنشطة الفكر المختلفة والتي ابتدأها اليونانيون (محمد وعيسى، 2011 ص 21) .

فعلى سبيل المثال نجد أن كتابات بعض الفلاسفة اليونانيين أمثال أرسطو وأفلاطون تعد بمثابة الأسس الفلسفية لعلم النفس المعرفي، إذ ناقشوا موضوعات مثل طبيعة المعرفة وأصولها وطرائق الوصول إليها، كما تناولوا طرائق الاستدلال ومحتويات العقل، وموضوعات أخرى تشكل جوهر اهتمام علم النفس المعرفي المعاصر مثل الإدراك والذاكرة (الزغول، 2003ص 26).

أما في الوقت الحاضر، فقد شهد علم النفس المعاصر منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي اهتماماً متزايداً بالعمليات المعرفية عامة، وبعملية التفكير خاصة (عثمان، 1978 ص 8) و (أبو حطب وآمال، 1976ص 246) .

وقد أصبح الاهتمام بالجانب المعرفي من مميزات هذا العصر، فقد تبلور ما يطلق عليه علم النفس المعرفي أو المدرسة المعرفية، بوصفه أحد اتجاهات علم النفس المعاصر، وإذا القينا نظرة على مساحة الاتجاه المعرفي في ميدان علم النفس سنكتشف أن هذه المدرسة تمتلك مفاتيح المستقبل القريب في ميدان

المعرفة السيكولوجية من خلال تنامي هذا الاتجاه في الدول الغربية (نعمان، 1993ص 1) .

ولقد شهد علم النفس المعاصر في العقود الخمسة الأخيرة من القرن الماضي اهتماماً متزايداً بمعالجة المعلومات بصورة عامة والأساليب المعرفية بشكل خاص، على اعتبار أن الفرد قادر على تناول وتجهيز وتخزين واسترجاع المعلومات، وان العمليات المستخدمة في ذلك غير قابلة للملاحظة ولم تخضع للتجريب وتتم داخل العقل قبل إصدار الإجابة (غنيم، 2002 ص 161) .

ولقد أدى الاهتمام بدراسة السلوك الإنساني إلى ظهور ما يعرف بعلم النفس المعرفي (Cognitive Psychology)، وهو ذلك الاتجاه الذي لا يعتمد على الارتباطات بين التنبيهات والاستجابات كما يراه السلوكيون، ولا على الشعور واللاشعور عند علماء التحليل النفسي، وإنما يعتمد سلوك الفرد على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية لعناصر الموقف، تلك الخاصية التي ينفرد بها النشاط العقلي في مستوياته العليا (عثمان والشرقاوي، 1977ص218) .

ولقد حفل علم النفس المعرفي بقدر كبير من الاهتمام بين الفروع الحديثة لعلم النفس من خلال التصورات والاتجاهات التي تعد بمثابة العامل الهام في تقدم هذا العلم ومن هذه الاتجاهات اتجاه معالجة المعلومات (Information Processing) الذي ينظر إلى العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات، تكوين المفاهيم، اتخاذ

القرارات) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في مواقف حياته اليومية وإن فهم وظائف هذه العمليات وكيفية عملها واستراتيجياتها وصلتها بالعمليات الأخرى هو الدراسة العلمية لكيفية تكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، 1999 ص 60).

إن علم النفس المعرفي يركز في دراسته آلية اكتساب المعرفة وعلى مهارات ما وراء المعرفة، وعلى التفكير بشكل أساس، على اعتباره حالة مصاحبة ومستمرة من الفرد يمارسها بصورة دائمة، مع اختلاف المستوى العلمي والتحصيل الدراسي لكل فرد.

كما أن التفكير حظي كعملية معرفية بعناية علماء النفس وقد تنامى الاهتمام بالعمليات المعرفية وبالتفكير خاصة إلى الحد الذي يمكن القول إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير Thinking psychology (أبو حطب، 1972 ص 200).

ونظراً لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم لزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، إدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناخ تساعدهم على تطوير هذه العملية، بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة (نوفل، 2008 ص 21).

وهكذا فقد أصبح علم النفس المعرفي والأساليب المعرفية أساساً يعتمد عليه في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد، وفي أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية للتنبؤ بالسلوك بدرجة معقولة من الدقة، فضلاً عن أنها تعد من أهم المفاهيم التي استخدمت في الدراسات المختلفة لما تقوم به من دور مهم في المواقف التعليمية بوصفها أحدى العوامل التي يمكن أن تؤثر في أسلوب استيعاب الفرد للمادة المتعلمة وحفظها وتذكرها (شريف، 1989 ص126).

و يرى المنظور المعرفي، أن الإنسان على انه معالج للمعلومات وحال للمشكلات ويحكم أفعاله التفكير والتخطيط، ويعنى المنظور المعرفي اليوم بأسئلة دائمية حول كيفية إدراك الفرد للمعلومات وتنظيمها في عقله فيما بعد فضلاً عن كيفية امتزاج هذه المعلومات مع محتويات العقل الأخرى لتحدث ذكريات واستراتيجيات حل مشكلات وأفكار إبداعية، أي أن المنظور المعرفي يؤدي إلى التساؤل كيف تؤثر العمليات العقلية في دوافع الأفراد وانفعالاتهم وسلوكهم ؟ (الخيري، 2012 ص 12) .

ولقد أكد الفلاسفة والمعلمون على أن ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونقى علماء النفس المعرفيون هذه الحقائق القديمة وواضحو بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم (الفرماوي، 2009 ص 18) .

فالمعرفة إذن عبارة عن مجمل العمليات العقلية العليا، من إدراك، وتعلم وتفكير وحكم يصدر من الفرد عند تفاعله مع عالمه الخاص والعام. (الخفاجي، 1996 ص 4).

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الأفراد يظهرون فروقا فردية في آليات معالجة المعلومات، من خلال محاولتهم حل مشكلاتهم أو اتخاذ قراراتهم أو مجرد محاولتهم تفسير المثيرات والاستجابة لها وتعد الأساليب المعرفية Cognition Style احد أهم هذه العوامل التي تفسر مثل هذه الفروق الكمية والنوعية بين الأفراد (العتوم، 2004 ص 284).

وإذا كان المنظور المعرفي هو المنظور الذي يبحث في طريقة تفكير الناس، وفي تصوراتهم، وفي أسلوب إدراكهم للأشياء، وفي الوسيلة التي يصلون بها إلى ذلك، وإذا كان علماء النفس المعرفيون يجمعون بوضوح بين جوانب كل من المدرسة الوظيفية بتأكيدها على العمليات العقلية، والكشتالتية في تأكيدها على عمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات، والسلوكية في تأكيدها على الطرائق الموضوعية في التعامل مع الظواهر النفسية، وإذا كانت الفروق في السلوكيات الاجتماعية بين الناس هي صدى للفروق في بنائهم المعرفي (الكبيسي، 1988ص 52-53).

فالفرد الإنساني يلعب دوراً نشطاً في التعلم، فهو يبحث عن المعلومات لحل المشكلات ويعيد تنظيم ما يعرفه للوصول إلى استبصار جديد وبهذا فإن

منظري الاتجاه المعرفي يؤكدون على بناء المعرفة ودور الفرد بالانتقاء وتوجيه الانتباه واتخاذ القرارات المناسبة(البيلي، 1997 ص 221) .

وهكذا بدأ علماء النفس المعرفيون التمرد على النموذج السلوكي داعين علماء النفس إلى ضرورة فهم ودراسة العمليات العقلية مثل التفكير والإدراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلات، والسعي إلى اكتساب معلومات دقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات وتطبيقها في الحياة اليومية (دافيدوف، 1980 ص48) .

يُعد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني من أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المرتبط بهذا السلوك (الفرماوي، 1994ص 3)، وذلك لأن هذا الاتجاه يُعد من أحدث الاتجاهات النفسية المعاصرة، حيث يشير علماء النفس المعرفيون إلى أهمية دراسة العمليات العقلية مثل التفكير، الإدراك، الذاكرة، الانتباه، حل المشكلة، اللغة على صعيد التنظير والتطبيق (دافيدوف، 1980 ص48) .

مفهوم التفكير واستراتيجيات ما وراء المعرفة :-

إن كلمة إستراتيجية (Strategy) الانجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة هي (Strategies)وهي مأخوذة من كلمتين هما ستراتوس(Stratos) ومعناها الجيش، وايكو((Agoومعناها القيادة، ومن ثم فان المعنى الأصلي للفظة " الإستراتيجية " وطبقا لاشتقاقها اللغوي يشير في مجمله إلى " فن قيادة

الجيوشأوأسلوب القائد العسكري، أما في الأدبيات العسكرية فان كلمة إستراتيجية تعني –حرفيا- الدهاء في المناورة العسكرية المصممة لتضليل العدو أو مباغتته، أن لفظةإستراتيجية(Strategy) تعني في الحرب علم،أو فن استعمال القوى العسكرية والاقتصادية والسياسية،والموارد الأخرى لشعب ما لانجاز أهداف الحرب، ويعني هذا المعنى الحاجة إلى التعبئة العامة العسكرية والاقتصادية من اجل شؤون الحربو تستعمل كلمة " إستراتيجية " في التربية حينما يراد تخطيط الإمكانات التربوية والنفسية والاقتصادية كلها، وحشدها ابتداءً من إعداد معلمة الروضة وتهيئة كل ما يلزم من مناهج وكتب ووسائل تعليمية وأسس تربوية وطرائق تدريس وبنايات ...الخ (الرحيم، 1995ص1 -2) .

وتشير دائرة المعارف البريطانية إن لفظة (إستراتيجية) تعني في الحرب علم أو فن استعمال القوى العسكرية والاقتصادية والسياسية لإنجاز أهداف الحرب ونيلها.(Encyclopedia,1986,p:305).

ويمكن القول أن هناك معنين عامين للإستراتيجية :

المعنى الأول – ينظر للإستراتيجية على أنها فن استعمال الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن .

المعنى الثاني – ينظر للإستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق تستعمل من خلالها الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة (لطيف، 2003 ص15) .

ويؤكد (عطية، 2009) أن مصطلح استراتيجية يرجع إلى كلمة استراتجوس في اللغة اليونانية التي تعني (القائد)، وقد استخدم مصطلح الإستراتيجية في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يضعها القائد العسكري لتحقيق هدف أو أهداف محددة، لذلك فأن هذا المصطلح كان يعني فن القيادة، وقد يعني الخطة التي يضعها القائد لمعركة أو حملة عسكرية شاملة (عطية، 2009ص 37) .

وعلينا أن نفرق بين مصطلح الإستراتيجية بصورة عامة وهو ما اشرنا إليه سابقاً وبين مصطلح الإستراتيجية من وجهة نظر تربوية .

وقد جرى استخدام مصطلح إستراتيجية(Strategy)في التربية حينما يراد تخطيط الإمكانيات التربوية والنفسية والاقتصادية كلها، ابتداءً من إعداد معلمة رياض الأطفال وصعوداً إلى أعلى مستويات التعليم الجامعي، وتهيئة كل ما يلزم من مناهج وكتب ووسائل تعليمية وأسس تربوية وطرائق تدريس وبيانات. (الرحيم، 1996 ص 2) .

إذ تعني في الجانب التربوي مجموعة القرارات المهمة التي يؤديها المعلم في تنظيم الوقت الصفي، وإدارته بفعالية عالية (الخوالدة وإسماعيل، 2003 ص 410) .

وكذلك هي المراحل التي سوف يمر بها تعليم درس معين من بدايته وحتى نهايته (زيتون، 2003 ص 6) .

وإستراتيجية التعلم هيإجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة وموجهة ذاتياً بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة (أبو رياش وآخرون، 2009 ص 19) .

وعلى الرغم من كون كلمة استراتيجية ليست عربية الأصل لكنها تجمع باستراتيجيات، وتعطي هنا معنى يدل على أن مفهوم ما وراء المعرفة ليس قاصر على استراتيجية واحدة بل أنها مجموعة من الاستراتيجيات مختلفة ولكل منها خطواتها ومميزاتها وأسلوبها الخاص التي يميزها عن غيرها من الاستراتيجيات الأخرى .

ولا بد أن نوضح أن جميع الكتب والمؤلفات التي تناولت التفكير أفردت في طياتها أبواباً أو فصولاً أو مباحثاً أو فقراتاً مختلفة عن مفهوم ما وراءالمعرفة، وذلك لأنها جزءمهم من التفكير الذي يجب أن يتمتع به الفرد عموماً و المتعلم خصوصاً، وظهر هذا المفهوم التفكيري تحت مسميات متعددة منها ما وراء المعرفة، و فوق المعرفة وما بعد المعرفة والميتا معرفة والمعرفة الفائقة، وكلها تعطي المعنى نفسه .

وعلى الرغم من أن مفهوم ما وراء المعرفة حديث نسبياً، إلا انه يرجع في أصوله إلى أفكار منظرين أمثال ديوي(Dewey)، وثورندايك

(Thorndike)،وجـود(Judd)، إذ تحـدثوا عـن أهميـة معرفـة الفـرد إجـراءات حـل المشـكلة ذهنيـاً، ومن ثم محاولـة نقلها إلى المواقف الجديدة، إذ ركـز ديوي علـى الفعل التأملي(Reflective action) الـذي يتضـمن الرغبـة في القيـام بـالتقويم الـذاتي، والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد ،(Glover, 1987, p 18)

و كـان لظهور مصـطلح مـا وراء المعرفـة أهميـة كـبرى في ميـدان التربيـة حيث وجه نظر التربويين إلى ضرورة الاهتمـام بتنمية مهـارات مـا وراء المعرفـة و عـدم الاقتصـار علـى المعرفـة ذاتهـا فمـا جـدوى اكتسـاب الطـلاب مجموعـة مـن المعارف في عصر تتضاعف فيه المعرفة في شتى المجالات، فلا بد مـن اكتسـاب الطـلاب مهـارات تمكـنهم مـن السـيطرة علـى معـرفتهم، و الـتحكم فيهـا، و تقويمها حتى لا يسلم الطلاب بما يعرفونه بل يقيمونه ويطورونـه و تلك المهـارات هي مهارات ما وراء المعرفة(الفيل، 2008 ص 34) .

أما مفهوم ما وراء المعرفة فأنه من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، ويعود هـذا المفهوم في أصوله إلى علـم الـنفس المعرفي، وقد وصف وليم جيمس وجون ديوي العمليـات مـا وراء المعرفيـة بأنهـا التأمـل الـذاتي الشـعوري خـلال عمليـة الـتفكير والـتعلم، وهـي ضـمن نظريـة معالجـة المعلومـات الـتي تهـدف لبنـاء أنمـوذج لعمليـات الـتحكم بالمعرفـة بهـدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، وتعود إلى عمليات الـتفكير المعقـدة الـتي يسـتعملها المعلـم في أثنـاء نشـاطاته المعرفيـة، وتتمثـل بـالتخطيط للمهمـة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (العتوم، 2004 ص 343) .

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة المنتمية إلى علم النفس المعاصر، والتي تنظر إلى الدور الايجابي النشط والفعال للمتعلم، وان الإنسان أداة ذاتية لتجهيز المعلومات من خلال نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لديه، وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك (يوسف، 2011 ص 341).

ويرجع الفضل في تطور مفهوم ما وراء المعرفة إلى الباحث المعرفي العالم فلافل (Flavell)، إذ ركزت دراساته الأول في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، وذلك عن طريق العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة (Meta memory) وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة، و عرّف (فلافل Flavell) هذا المفهوم بأنه: وعيالمتعلم أو معرفته بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة)Susan et al (,2005,p3 .

ويقوم هذا المفهوم على أسس، ومحددات هي:

- التفكير حول الأفكار الذاتية للفرد The Nation of thinking about own Thoughts
- ما يعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة) Meta cognitive Knowledge

- ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة) Meta cognitive Skills
- الحالة المعرفية أو الانفعالية أو الواقعية المعيشة التي يكون عليها الفردMeta cognitive Experience(أبو رياش، 2007 ص 34-35)

.

وقصد العالِم (Flavell) من مفهوم ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية. كما يشير إلى العمليات العقلية التي تتحكم في كيفية تفكير الأفراد وتنظيمها (الهاشمي وطه، 2007 ص 51) .

وما وراء المعرفة Meta cognition هو اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة، ومع أنها تتطور بنحوٍ كبير في سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية (عدس، 1999 ص291) .

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير ومهارات التعليم. وتطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في الثمانينات من القرن الماضي، وما زال يلقى الكثير من اهتمام الباحثين (الهاشمي والدليمي، 2008ص51) .

كما أن مفهوم ما وراء المعرفة (metacogntion) واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، ولقد لقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري (Theoritically) والتطبيقي (Empirically)، فقد أجرى عليه (Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل بهذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعليم الفعال (الحكمي، 2005 ص 13) .

و بدأ في الآونة الأخيرة الاهتمام بما وراء المعرفة حيث اقتنع الباحثون بان مهارات ما وراء المعرفة لها فوائد كثيرة للمتعلمين و المعلمين، و لابد أن يكون الباحثون على وعي بأهمية مهارات ما وراء المعرفة و التدريب على استخدامها بحيث يتقنون مفاهيم مهارات ما وراء المعرفة و يمارسونها مما يعود أثره على المتعلمين فيؤدي إلى تحسين قدرات المتعلمين على حل المشكلات، و إلا كيف يعلمون طلابهم هذه المهارات دون أن يكون لديهم وعي بها و لم يتدربوا عليها (أبو الغيط، 2009ص 9) .

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات ولا يزال يلقى كثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم وإستراتيجيات حل المشاكل واتخاذ القرار وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للكثير من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له، فلقد تناولت الدراسات إستراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات المعرفة مروراً بنمو وتطور هذا المفهوم وصولاً إلى

كيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعليم والتعلم (الحسناوي، 2006 ص 37) .

فعند ظهور هذا المفهوم (ما وراء المعرفة) تمت عملية إضافة بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقًا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطورت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من العناية، نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان، 1999 ص 42-43).

وما وراء المعرفة Meta cognition هو اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة استرجاعها، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة، ومع أنها تتطور بنحوٍ كبير في سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية (عدس، 1999 ص291) .

ولا سيما أن التفكير ما وراء المعرفي أصبح الآن أحد الأركان التربوية المهمة التي بدا الاهتمام به يتزايد في الوقت الحاضر، ويعتبر مدخلاً لتحقيقالأهداف التربوية المرسومة لعملية التعليم والتعلم، هذا من جانب، وا ه الأداة التي القدرة العقلية لدى المتعلم وتسمح له باستعمال أقصى حد ممكن من قابلياته وطاقاته العلمية العقلية من جانب أخر .

ومهارات التفكير ما بعد المعرفة (Metacognitive thinking skills) عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في السن نتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات (سعادة، 2003 ص79) .

وهي مهارات ذهنية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية، حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة (العياصرة، 2011 ص 109) .

ويؤكد الباحث أن مهارات التفكير فوق المعرفة تعتبر أفضل أنواع التفكير ومن المستويات العليا في التفكير المتقدم لدى المتعلم فهي تجعل من الفرد المتعلم ذو قابلية وقدرة على الانتباه والتركيز واليقظة والحماس وتنمي لديه القدرة على مواجهة المشكلات وحلها، وتجعله مدركاً لما يدور حوله من أمور .

وقد توسع الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفة في المجال التربوي مؤخراً، فقد وجد عدد من الباحثين أن مهارات ما بعد المعرفةskillsMetacognitive لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، إذ أن الإنسان ليس مجرد كائن يفكر ولكنه قادر على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الأهداف

النوعية، وقادر على تنظيم ذاته وتقويمها وان الإنسان يستخدم فهمه لذاته، كأداة للتفكر (Hacker,1999:35) .

وتتمثل مهارات التفكير الخاصة بما وراء المعرفة قدرة المتعلم على ممارسة العمليات العقلية العليا بعد أن تيقن عدم قدرة المهارات العقلية الدنيا في مواجهة الموقف الذي هو فيه، وهذا يتطلب منه تحليل المعلومات وتركيبها وتفسيرها ومعالجتها عقلياً تمهيداً لحل المشكلة التي يواجهها

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة متطلبًا ضروريًا وأساسيًا؛ لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة (أبو عليا والوهر، 2001 ص 1) .

ويجب أن نذكر أنه أصبح من دور التربية اليوم هي تنشئة متعلمين لديهم القدرة على ممارسة العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية، وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي المنطقي السليم، بحيث يستطيع المتعلمون التوصل من خلاله إلى نتائج واستنتاجات وتحليل المواقف المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم .

وأن استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها الطلبة في تعلم المادة الدراسية وفهمها وتذكرها، وتتضمن قدرة الفرد على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، وقدرته على تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، وعلى أن يكون واعيًا لخطواته واستراتيجياته في

أثناء عملية التعامل مع المشكلات، وأن يتأمل في مدى إنتاجيته وتقييمه (أبو رياش وآخران، 2009 ص 193) .

لقد ركزت الاتجاهات الحديثة على استراتيجيات ماوراء المعرفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم والتحكم فيها . ويلاحظ أن الدراسات والبحوث المتعلقة بعملية التعلم والتعليم عامة وفي مجال المناهج وطرائق التدريس لاسيما أن مفهوم ماوراء المعرفة (Met cognition) يرتبط بذاكرة الفرد هذا ماأكدهُ المتخصصون في علم النفس المعرفي ويسعى لتحقيقه المتخصصون في مجال المناهج وطرائق التدريس (عبد السلام، 2006 ص 104) .

ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في التفكير حيث انه يركز على عملية التفكير كموضوع يدرس بالإضافة إلى تعلم التفكير و ممارسته و التدريب عليه في مواد و موضوعات دراسية متنوعة، فالفرق بين الخبير في حل المشكلات و الأقل قدرة أن الخبراء يفهمون تفكيرهم و يشرحونه بينما لا يستطيع ذلك الآخرين (الفيل، 2008ص 24) .

وقد أفاد مصممو التدريس وعلماء تكنولوجيا التعليم مما توصلت إليه النظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات الإنسانية بأخذ نتائجها في اعتبارات تصميم مواقف تدريسية وتدريبية إذ أفادوا من نتائج الدراسات التجريبية (الخاصة بالمجال) وتم نقلها وتطبيقها والإفادة منها في توجيه التدريس

والتدريب نحو فهم جديد لأسلوب تعلم الأفراد للتوصل إلى نتائج مثلى (الهنداوي، 2003 ص 4).

لذا لا بُدَّ من استعمال الطلبة استراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء تعلمهم؛ لأن المعرفة بهذه الاستراتيجيات، والوعي باستعمالها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي بشكل أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم (إبراهيم، 2005 ص 105)، وللمدرس دور في تطوير مهارات ما وراء المعرفة وذلك في الوقوف على الإستراتيجية المستعملة من الطلبة في الموقف التعليمي، وخطوات تلك الإستراتيجية من أجل تدريبهم على كيفية استعمالها (أبو رياش، 2007 ص 42).

و أن الغاية الأساسية من تدريب الطلبة على التفكير ما وراء المعرفي هو التخلي عن الإحساس بعدم القدرة، بحيث يصبحون أكثر إدراكا لما يقومون به، و أن يسيطروا على تفكيرهم، و أن يتأملوا فيما يقومون به عندما يريدون أن يصلوا إلى نتيجة مدعمة بشكل جيد، و حتى يستطيعون أن يستمروا في التأمل طوال حياتهم في تفكيرهم، فلا بد من التوجه نحو تعليم التفكير بمهارة، يتضمن تحفيز الطلبة على القيام بأشكال معينة من التفكير في التفكير (نوفل و سعيفان، 2011 ص 270).

ويرى الباحث انه لا بد من التركيز على مهارات التفكير بصورة عامة وخصوصاً مهارات التفكير الخاصة بما وراء المعرفة بمختلف استراتيجياتها والعمل على تنميتها في شخصية الطلبة المعدين لمهنة التعليم والتدريس وذلك لان

لها دور كبير في خلق المعلم والمدرس الفعال وبالتالي جعل الدرس فعالاً ومن ثم تعود نتائجه على بناء الجيل الجديد الذي سيحمل مشعل العلم والمعرفة .

وكذلك لا بد من وعي الفرد أو الطالب بتفكيره والعمليات العقلية الخاصة التي يمارسها عند قراءته للموضوع (عبد الباري، 2010 ص 168) .

واستناداً إلى ما تقدم فان التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يشتمل على ما يأتي :

1. المعرفة الخاصة أو الشخصية بالمهمة المراد القيام بها والمهارات المعرفية التي يقتضيها القيام بتلك المهمة واختيار الإستراتيجية الملائمة لانجاز المهمة .
2. وعي الدارس أو القارئ بما يريد تحقيقه أو ما يسعى إليه النشاط التعليمي والإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها من اجل ذلك .
3. ضبط القرارات والأفعال التي يقوم بها الدارس ذاتياً في أثناء ممارسة النشاط في ضوء معرفته ووعيه المشار إليه (عطية ، 2009 ص 141).

متطلبات تعلم ما وراء المعرفة :

1. **المعرفة :** و تتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم و عملياته و أغراضه و معرفة استراتيجيات التعلم الفعال و متى تستخدم .

2. **الوعي :** و يعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق



نتيجة معينة و يتضمن ثلاثة أبعاد هي : الوعي بمتغيرات الشخصية و الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي و الوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة .

3. **التحكم** : و يشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفته و وعيه (مصطفى، 2001 ص 10) .

خصائص المفكر فوق المعرفي :

1. لديه وعي تام بمهمته .
2. يحدد هدفه و خطوات تحقيقه .
3. يلتزم بالخطة التي يضعها مع وجود مرونة إثناء التنفيذ .
4. يتأمل فيما يفعل أو يفكر .
5. يقوم بتفكيره باستمرار و يقوم ما توصل إليه في كل خطوة .
6. يراقب ما يفعله أو يفكر فيه و يتأمل في تفكير الآخرين .
7. لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط .
8. يتروى في اتخاذ قراراته .
9. يلغي من حياته كلمة لا استطيع فكل شيء يمكن أن يفعله بالتعلم و المثابرة .

10. يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أداءه حتى يعالجها (أبو الغيط، 2009 ص 48) .

إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

- إستراتيجية الاستكشاف.
- الإستراتيجية الحوارية.
- إستراتيجية حل المشكلات.
- إستراتيجية المحاكاة.
- إستراتيجية لعب الأدوار.
- إستراتيجية العصف الذهني.
- إستراتيجية التدريس الخاص المنفرد.
- إستراتيجية البيان العملي (العرض العملي).
- إستراتيجية التقديم.
- إستراتيجية التفكير بصوت عال.
- إستراتيجية الخبروية (دورة كولب في التعلم).
- إستراتيجية الذكاءات المتعددة.
- إستراتيجية التدريس التبادلي.
- إستراتيجية تفسير الوسائل البصرية (SNIPS).



- إستراتيجية روبنسون (SQ3R).
- إستراتيجية تعيين الأهمية.
- إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L).
- إستراتيجية طرح الأسئلة.
- إستراتيجية التركيب.
- إستراتيجية التعديل والتصحيح.
- إستراتيجية التلخيص.
- إستراتيجية المراقبة (مراقبة الذات).
- إستراتيجية الاستدلال. (جابر، 1999 ص 87) .

استراتيجيات ما وراء المعرفة :

إن لاستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة أهمية كبيرة في مجال التعليم والعمل . فهي تجعل عند الفرد القدرة على نمو ونجاح تعلمه وتزيد من ثقته بقدرته، وتتيح له الفرصة للاستعمال المدروس للمهارات لتحسين أدائه،ومساعدته على نقل المهارات إلى خبرات أخرى، زيادة على تغيير موقعه في أثناء العمل، وتزويده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه، وبناء وعي يتعلق بنمو الإستراتيجية بتحليل المهمة وإصدار الإحكام . ومن هنا تبرز أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتتلخص هذه الأهمية بما يأتي :

1. زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على ان يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص .

2. الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي .

3. تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استعملت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلاً واضحاً على أهميتها التطبيقية ، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بالنقاط الآتية :

1- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم .

2- وجود علاقة ايجابية بين معرفة الطلاب لطريقة تفكيرهم، وبما يستعملونه من عمليات، وقدرتهم على استعمالها .

3- زيادة قدرة الطلاب في تفحص كل ما يقررونه ونقده .

4- تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات في إثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستعملونها .

5- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي في إثناء مشاركته بعملية التعليم .

6- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من معارف، وتوليد أفكار جديدة وإبداعية .

7- تساعد في انتقال اثر التعلم .

8- يمثل استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الطلاب لذاته واستعمال المعرفة .

(الهاشمي، والدليمي، 2008، ص52)

الأهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة :

إن لاستراتيجيات ماوراء المعرفة أهمية تربوية تتلخص بما يأتي :

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوّم تعلمه الخاص .
- الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي .
- تطوير التفكير لدى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية .
- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركته بعملية التعليم.
- تجعل المتعلم قادر على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمها .
- تحول المتعلم إلى خبير، أي يفهم تفكيره ويشرحهُ .
- زيادة تحكم المتعلم فيما اكتسبه من معارف وتوليد أفكار جديدة وإبداعية .

- زيادة كفاية المتعلم في حل المشكلات (الهاشمي والدليمي، 2008 ص 52) .

المبادئ الأساسية لتحقيق ماوراء المعرفة :

توجد مبادئ أساسية تتعلق جميعها بالتدريس والتعلم لتحقيق ماوراء المعرفةوالبرامج التعليمية ليست في حاجة لجميع هذه المبادئ، غير أن البرامجينبغي أن تلتزم بأكبر عدد منها ؛ لأنه كلما ازدادت المبادئ التي تراعيها ازدادت فاعليتهاومن ابرز هذه المبادئ ما يأتي :

1- مبدأ العملية : اذ ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه .

2- مبدأ التأملية : اذ ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم .

3- مبدأ الوجدانية : اذ ينبغي التفاعل بين المكونات المعرفية ومابعد المعرفية والوجدانية للتعلم .

4- مبدأ الوظيفية : اذ ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستعمال المعرفة والمهارات ووظيفتها .

5- مبدأ انتقال أثر التعلم : اذ ينبغي أن يجاهد المعلمون والطلاب لتحقيق انتقال أثر التعلم، وألا يتوقعوا أن يتحقق من غير ممارسة .



6- مبدأ التشخيص الذاتي : اذ ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته .

7- مبدأ السياق : تحتاج استراتيجيات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات وتتطلب ان تمارس بانتظام مع توافر وقت كافٍ وممارسة في سياقات مناسبة .

8- مبدأ النشاط : ينبغي أن يصمم التعليم بطريقة بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفه .

9- مبدأ المساندة : بمعنى أن تتفي مسؤولية التعلم تدريجياً إلى الطلاب.

10- مبدأ الإشراف : وهنا ينبغي التأكيد على العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة مع التلاميذ الأصغر سناً .

11- مبدأ الهدف : ينبغي الاهتمام بالمستويات العليا للأهداف المعرفية، التي تتطلب تعمقاً معرفياً .

12- مبدأ التعاون : وهنا ينبغي التأكيد على التعاون والنقاش والحوار بين الطلاب.

13- مبدأ التصور القبلي : اذ يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة من طريق إرسائها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم، وعلى مفاهيمه السابقة والقبلية .

14- مبدأ تصور التعلم : ويعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم

تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية (الشربيني والطنطاوي، 2006، ص 41-43)

مفهوم إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

وهي من الاستراتيجيات المعرفية التي ظهرت نتيجة للتقدم العلمي والتطور الحاصل في ميدان علم النفس التربوي والمعرفي، هدفها تحسين عملية التعليم والتعلم بالاعتماد على ما لدى المتعلم من معلومات وتهدف إلى رفع الكفاءة العلمية للمتعلمين عن طريق ممارسة التعلم بصورة ذاتية .

وهي إستراتيجية ما وراء معرفية يمكن استعمالها في تدريس العديد من المواد العلمية والإنسانية وفي المراحل الدراسية كافة، لكونها إستراتيجية بسيطة التكوين والخطوات وليس فيها أية عملية تعقيد بالنسبة للمتعلم، ولقد أثبتت البحوث والدراسات التربوية التجريبية قابليتها على رفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين وفي مختلف المراحل الدراسية ابتداءً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بمرحلة التعلم العالي، وتعتمد هذه الإستراتيجية في مكوناتها على النظرية البنائية في اكتساب المعرفة بل تعتبرها الركيزة الأساسية لتكوينها .

ويمكن استعمالها، وتطبيقها في المراحل الدراسية جميعها، ومع طلبة الصف جميعهم، بهدف تعزيز الممارسات القرائية الجيدة من اجل الوصول إلى الاستيعاب الأمثل للمادة المقروءة (عطية، 2009 ص 253) .

وإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) يمكن استخدامها مع النصوص غير القصصية (الخيالية) لأي صف ولأية مرحلة عمرية وبأي محتوى تعليمي وهذا التأكيد يدفع باتجاه استخدام هذا النموذج التدريسي أو الإستراتيجية التدريسية في المواد التعليمية كافة والتي يتضمن محتواها التعليمي نصوصاً تستهدف التحليل والدراسة والفهم (دايرسون، 2004 ص163) .

وهي إستراتيجية مؤثرة تساعد الطلبة على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج الطالب في محاكاة أو قراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة أو مشاهدة فلم أو عرض، يحدد الطالب ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وما الذي يريد أن يعرف عن الموضوع، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد الطالب ما الذي تعلمه (عبد الباري، 2010 ص311) .

وهي إستراتيجية قدمتها دونا أوغل (DonnaOgle) 1986بهدف تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد دراسة الموضوع . وتعد هذه الإستراتيجية إحدى الوسائل المستخدمة لتنمية المعرفة السابقة لدى الفرد والتي تسهم في تعميق الفهم وفي متابعة عمليات التعلم وحل المشكلات (أماني، 2007 ص 35)

.

و كانت تهدف منها إلى مساعدة المتعلمين على تكوين معنى للتعلم (أبو جادو ونوفل، 2007 ص 80) .

وتعد إستراتيجية الجدول الذاتي المعروفة باسم (K.W.L) إحدى استراتيجيات ماوراء المعرفة والتي تتضمن (ماذا أعرف ، ماذا أريد أن أتعلم ، ماذا تعلمت) ، (الهاشمي والدليمي، 2008 ص 159) .

هي إستراتيجية تعلم تهدف إلى تنشيط معرفة الطلبة السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة القادمة (العليان ، 2005 ص 37) .

وبين (Ncrel,1995) أن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تساعد الطلبة على تنشيط المعرفة السابقة ، إذ هي نموذج لتنشيط التفكير، وتدل الأحرف على :

K :What I Know ?

وتعني مُساعدة الطلبة بتذكر ما يعرفون حول الموضوع .

W : What I Want to Know?

وتعني مُسَّاعدة الطلبة كي يدركوا ما يريدون تعلمهُ .

L: What I Learned?

وتعني مُساعدة الطلبة كي يُميزوا ما الذي تعلموه .

(Ncrel , 1995,p : 1)

وتوفّر إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) - بوصفها من استراتيجيات ما وراء المعرفة -الفرص للمتعلم باستمرار لتقويم نفسه حول ما يَعرِف، وما لا يعرِف، إذ إنه حينما يعترف بما لا يعرف فإنّه سيُركز عنايته،

وقدراته على القضايا التي لا يعرفها، للتغلّب على الصعوبات التي تعيق استيعابه الموضوع القرائي، زيادة على إظهار الطالب بأنّه يعرِف، يُمكِّنه من إدراك المعرفة، والمهارات الكامنة داخله، التي تمنحه المزيد من الثقة في التعلم، وإكسابه المزيد من فرص النجاح (العتوم وآخرون، 2009 ص 276) .

وأن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) قائمة على الجهد الفردي الذاتي الذي يبذله المتعلم لتعليم نفسه بمساعدة المعلم عن طريق إتباع الخطوات والإجراءات المناسبة للتعلم وتحفيز التفكير وجعل المتعلم يعيش حالة تواصل مع الموضوع العلمي الذي يتناوله .

لذلك نادى كثير من التربويين بأهميّة يقظة الفرد ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات في حل مشكلة ما أو قضية تشغل باله، وما يستعمله من منشطات تثير هذه الاستراتيجيات، وأكّدوا من ناحية أخرى أهميّة ضبط الفرد المتعلم لعملية تعلمه وتحكّمه بها، وتوجيهه الوجهة الصحيحة المنوط بها، فهم يعتقدون بأهميّة المتعلم مستقلاً في تفكيره، وأن يكون قادراً على توجيه عملياته العقلية وعملية تعلمه الوجهة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، فكلما كان الفرد واعيًا بالاستراتيجيات التي يوظفها في تعلمه متحكمًا بها ضابطًا لها أدى ذلك إلى نتائج مثيرة وفاعلة، والى فهمه واستيعابه (دروزة، 1995 ص 94) .

ويتبين من خلال ما مره ذكره أن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) لا تعد المعلم محور العملية التعليمية، بل ترى أن المتعلم هو محور التعليمية لان

له دور كبير وواضح ومتميز في كل حقل من حقول الجدول الذاتي، فهي تبني أفكارها على ما لدى المتعلم من أفكار وتجعلها منطلقاً نحوأفكار أخرى اكبر وأوسع واشمل وأدق، وبالتالي فان دور المتعلم فيها دوراً ايجابيا وليس دورا سلبيا لان يعطي رأيه ويحلل ويناقش ويستمع وينتقد ويبدي رأيه بما لديه من معلومات وما يريد من أفكار وتنمي لديه روح الشعور بالمسؤولية والابتعاد عن الاتكالية أو استلام المعلومات الجاهزة فقط .

وهذه الإستراتيجية تثير المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتجعله يضع أهدافاً لما يقرأ، وتساعده على مراقبة فهمه وتقويم استيعابه، وتزويده بفكرة التفكير بما وراء النص (الدليمي، 2009 ص 188) .

وبين(ياسين وراجي، 2012) إلى أن إستراتيجية (K.W.L)تسمى بإستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس، وقد ابتكرت هذه الإستراتيجية دونا أوغل عام 1986 من كلية لويس الوطنية في ايفانستون في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الإستراتيجية تندرج ضمن نماذج واستراتيجيات التعلم المعرفية وتتكون من ثلاث مراحل وهي كما يأتي :

<u>الأولى</u> :ويرمز لهذه المجموعة بالحرف (K) نسبة إلى What I Know))، تركز المرحلة الأولى من هذه الإستراتيجية (ماذا اعرف عن الموضوع) على المعرفة السابقة لأنها ركن رئيس في استيعاب المتعلمون للمعلومات الجديدة، ولأنه من خلال هذه الخطوة يعاد تنظيم المعرفة المكتسبة سابقاً لتتلاءم مع المفاهيم والمعلومات الجديدة، كما يمكن تصنيف ما يعرفه المتعلمون من

معلومات عن الموضوع المستهدف وفقاً للمخطط وتصحيح المعلومات الخاطئة التي كان يمتلكها بعض المتعلمون عن الموضوع قبل البدء بالتدريس ولذلك تعد هذه الخطوة عصفاً ذهنياً للمتعلمين عن الموضوع والمعلومات السابقة .

الثانية: ويرمز لهذه المرحلة بالحرف(W) نسبة إلى (What I Want to Know)، (ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع)، فأنها كنشاط جماعي، تقدم لهم استراتيجية تساعدهم على تنظيم معلوماتهم، وما يرغبون فيتعلمه عن الموضوع وتحديد ما يبحثون عنه وما يرغبون في اكتشافه، ويحاول المعلم خلال هذه الخطوة أن يرفع دافعية المتعلمين للتعلم .

الثالثة : ويرمز لهذه المرحلة بالحرف (L) نسبة إلى (What I Learned)، فهي مرحلة تقويمية هدفها بيان مدى الإفادة من موضوع الدرس وتحديد ما تعلمه المتعلمون فعلاً عن الموضوع) ياسين وراجي ، 2012 ص 146 – 147) .

إستراتيجية ماذا اعرف ؟ ماذا أريد أن أعرف ؟ ماذا تعلمت ؟ (KWL) :

وهي إستراتيجية تعليمية تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية السابقة ووضع أغراض للقراءة، وهي إستراتيجية تدريسية للفهم القرائي ، وتستعمل لتوجيه الطلبة من في أثناء النص، وهي أيضا أسلوب يربط معرفة الطلبة السابقة، ورغبتهم للتعلم والاستنتاجات للتعلم، فالطلبة يبدؤون بعصف ذهني حول كل ما يعرفونه عن الموضوع . وبعد ذلك يعمل الطلبة على توليد قائمة من

الأسئلة حول ما يريدون معرفته عن الموضوع ، وفي أثناء القراءة أو بعدها يجيب الطلبة عن هذه الأسئلة :

- قائمة (K) ((Know : وفيها يسأل الطالب ماذا يعرف حول الموضوع ؟ ويضع الطالب في قائمة (K) كل ما يعرفه أو يعتقد انه يعرفه حول الموضوع .

- قائمة (W) (Want to learn) : وفيها يسأل الطالب ماذا اعتقد إنني سأتعلم حول الموضوع ؟ ماذا أريد أن أعرف حول الموضوع ؟

- قائمة((L) (Learned : وفيها يسأل ماذا تعلمت ؟ بعد أن ينهي الطلبة قراءة الموضوع ودراسته ، فإنهم يضعون قائمة بما تعلموه ، ويفحصون قائمة ماذا أريد أن أتعلم ، ليروا أي الأسئلة تمت الإجابة عنها ، وأي الأسئلة لم يجب عنها ، ثم يراجعون قائمة ماذا اعرف ليروا ما إذا بقي إي شيء غير مفهوم أو واضح .

(Conner,2002, p:216)

أهداف إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) :

حددت أوغل (Ogle) أهداف نموذجها بهدفين رئيسين هما :

1- إدخال الطلبة في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تعنى بطرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم والتساؤلات الواردة أثناء القراءة.



2- تعزيز كفاية الطلبة في وضع أهداف للقراءة، وجمع المعلومات من النصوص وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة وكتابة ملخصات ترتكز على تلك الخطوط العريضة (الفاهمي، 2009 ص13).

3- تساعد المتعلمين على مراقبة فهمهم .

4- تثير معرفة المتعلمين السابقة(دايرسون، 2004ص193) .

5- استرجاع المتعلمين للمعرفة السابقة عن موضوع الدرس .

6- مساعدة المتعلمين على إدارة وضبط فهمهم للنص .

7- إعطاء فرصة للمتعلمين لاستخلاص أفكار ما وراء النص (يوسف، 2011 ص 361) .

مهارات إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

تتضمّن إستراتيجية الجدول الذاتي بوصفها من استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاث مهارات رئيسة هي :

1 – **<u>التخطيط</u>** : وهو أن يكون للمتعلّم هدف ما موجه ذاتياً ، أي يكون لديه خطة واضحة ، لتحقيق الهدف المنشود ، وتتضمّن هذه المهارة الأسئلة الآتية: ما طبيعة المهمة القرائية؟، وما هدفي الذي أسعى إلى تحقيقه؟، وما المعلومات التي احتاجها؟، وكم من الوقت والموارد احتاج ؟ .

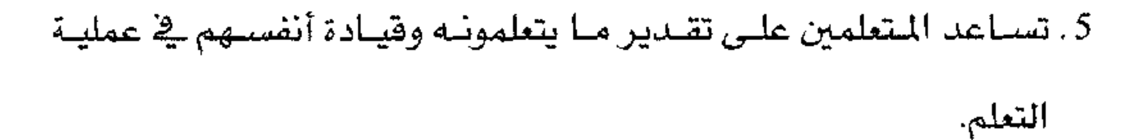
2 – <u>المراقبة (التحكُّم الذاتي)</u> : وتمثّل آلية اختبار الذات، لمراقبة تحقيق الهدف، وهي القدرة والرغبة في تنظيم القدرات العامة للمتعلّم، لتتلاءم مع عناصر الموقف أو متطلباته، وتتضمّن الأسئلة الآتية : هل لديَّ فهم واضح لما افعله؟، وهل للمهمة القرائية معنى؟ وهل أبلُغ أهدافي؟ وهل يتعيَّن علي إجراء تغييرات؟ .

3 – <u>التقويم</u> : تتضمّن قدرة المتعلّم على تقويم إمكاناته وقدراته في ضوء ما توصّل إليه من نتائج في أثناء أداء المهمة القرائية، ومراجعته جوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتتضمَّن الأسئلة الآتية : هل بلَغتُ هدفي؟، وما الذي نجح لدي؟، وما الذي لم ينجح؟، وهل سأعمل بشكلٍ مُختلف في المرَّة القادمة؟(العتوم وآخرون، 2009 ص275 - 276) .

مميزات إستراتيجية الجدول الذاتي :

1. التركيز على فكرة التعلم النشط وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتأكيد على مبدأ التعلم الذاتي.
2. تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين وإثارة حب استطلاعهم.
3. ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديد.
4. جعل التعلم ذا معنى بتحسين مستوى الفهم لدى المتعلمين .

(ياسين، حسين، 2011 ص 427) .



5. تساعد المتعلمين على تقدير ما يتعلمونه وقيادة أنفسهم في عملية التعلم.

6. تعمل على زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين

7. استخدامها لعملية تقويمية من خلال تحديد المتعلم ما يريد تعلمه ومقارنته مع ما تعلمه.

8. تعويد المتعلم على التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة.

9. التمرن على الدقة في القراءة وفحص النص المقروء.

10. تسهيل تعلم الموضوعات الصعبة (عطية، 2010 ص 175).

وهناك كذلك مجموعة من المميزات التي ذكرها (مجدي، 2005) وهي كما يأتي:

1. تعزيز فكرة التعلم التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المعلم.

2. تمكن المعلم من أن يتيح للمتعلمين معالجة أي موضوع مهما كانت درجة صعوبته، وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة.

3. يمكن استخدامها في أي مستوى، وأي صف دراسي، بسبب قوة الأساس الذي تستند عليه.

4. تمكن المتعلمين من تقييم وقيادة تعلمهم الخاص.

5. تساهم في جذب اهتمام المتعلمين وإثارة فضولهم.

6. تسهم في تحسين فهم الموضوع لدى الطلبة ، وتجعل التعلم ذي معنى.

7. تساعد في ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة .

8. يمكن تطبيقها في كل المستويات الدراسية (مجدي، 2005 ص 125)

.

وكذلك هناك مميزات لإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) ذكرها (عطية، 2010) وهي كما يأتي :

1- أنها ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة .

2- تعود الطلاب التفكير قبل القراءة وأثناءها وبعدها .

3- تعود الطلاب الدقة في القراءة وتفحص المقروء .

4- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم .

5- تسهم في زيادة البنية المعرفية عند المتعلمين وتنظيمها .

6- ذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير .

7- تسهل تعلم الموضوعات الصعبة .

8- تدرب الطلبة على تقرير ما يتعلمونه وتوجيه ذواتهم في عملية التعلم.

(عطية، 2010، ص175) .

خطوات التدريس بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

يجب إتباع الخطوات الآتية للتدريس بإستراتيجية الجدول الذاتي :

1- يحدد المعلم النص، ويمهد له بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع.

2- يكلف المعلم المتعلمين برسم ثلاثة أعمدة على أوراق خاصة بحيث يسمى العمود الأول (K) والعمود الثاني (W) والعمود الثالث (L).

3- يدون المتعلمون كل ما يعرفونه عن الموضوع بالإفادة من عنوانه في الحقل أو العمود الأول (K) قبل قراءة النص، ويساعد المعلم هنا المتعلمين بإثارة أسئلة تؤدي إلى عصف أفكارهم .

4- يشجع المعلم المتعلمين على طرح الأسئلة، وتسجل هذه الأسئلة في العمود الثاني (W) وقد يشارك المعلم بإثارة الأسئلة.

5- تدوين إجابات المتعلمين عن الأسئلة والأفكار الموجودة في الحقل الثاني (W) في الحقل الثالث (L) وهنا يشجع المعلم المتعلمين على أن يكتبوا كل ما تعلموه عن الموضوع، وكل شيء وجدوه ممتعا (الدليمي، 2009 ص 189-190) .

وهناك خطوات أكثر تفصيلاً أوضحها (الهاشمي والدليمي، 2008) لتنفيذ إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وهي :

1- اختيار النص.

2- مراجعة النص وتقديم معاني للكلمات الصعبة .

3- تجهيز جدول لكل طالب استعدادا لتنفيذ الخطوات اللاحقة .

4- يقرأ الطلاب العنوان والأسطر الأولى من النص، ثم يجيبون عن الأسئلة ويطلب المعلم منهم أن يقوموا بتعبئة الجزء الأول من الجدول .

5- بعد الانتهاء من كتابة ما يعرفه الطلاب عن الموضوع ينتقلون إلى كتابة بضعة أسئلة في الجزء الثاني من الجدول في الموضوع، وهي الأشياء التي تدور في أذهانهم، وبحاجة لان يتعلموا أكثر عنها .

6- ينبغي على المعلم أن يعطي الطلبة الفرصة للمناقشة والحوار والقراءة المتفحصة، للإجابة عن كل تساؤلاتهم الواردة في الجزء الثاني من الجدولويمكن للمعلم أن يدون بعض أسئلة الطلاب واقتراحاتهم في الموضوع على السبورة .

7- يعطي المعلم الطلاب وقتا كافيا، يعتمد على طول النص وصعوبته لقراءة النص، ويعمل الطلاب على تعبئة الجزء الثالث من الجدول في ما تعلموه من معلومات جديدة، أو ما أضافوه إلى مخزونهم المعرفي .

8- يتبقى على الطلبة أن ينتبهوا إلى ما يريدون أن يتعلموه عن الموضوع وهذا يتيح مجالاً للبحث والتقصي والتعلم .

وبعد الانتهاء من قراءة النص وتعبئة الجدول، هناك مجموعة من المهمات التي يمكن للمعلم أن يؤديها لمساعدة الطلاب على فهم أفضل للموضوع وأهمها ما يأتي :

أ. كتابة جمل تلخيصية للنص بالاشتراك مع الطلبة .

ب. توجيه الطلبة لعمل خرائط مفاهيمية ، بإعطاء كل طالب الفرصة لتشكيل خرائط المعرفة لأبرز الأفكار ، وتبادل الأفكار مع الزملاء .

ج. بعد تجهيز الخرائط المعرفية يوجه المعلم الطلاب بعمل تلخيص للموضوع والتلخيص واحدة من المهارات الصعبة ، لأنها تتطلب قدراً كبيراً من المعرفة .

د. يعطي المعلم المجال لكل طالب وطالبة بإصدار أحكام مختلفة تتعلق بالملخصات ، ويقدم التغذية الراجعة للطلاب ، لتحويل التلخيص الضعيف إلى تلخيص جيد .

هـ. يمكن للمعلم أن يطلب كتابة تقارير صفية كمشروع فردي أو جماعي .

(الهاشمي والدليمي ، 2008ص161 – 162) .

ويرى (عطية ، 2009)أن لإستراتيجية الجدول الذاتي خطوات مُتسلسلة تتدرّج من المعرفة البسيطة ، والخبرة السابقة إلى مُستويات مُتقدمة في التفكير والمعرفة ، وهي على النحو الآتي :

1 – مرحلة الإعلان عن الموضوع : وفيها يُعلن المدرّس عن الموضوع بذكر عنوانه ، وكتابته في أعلى السبورة بخطٍ واضح ، مع بيان الأطر الواضحة له .

2 – مرحلة ماقبل القراءة : ويُرمز لها بالحرف (K) للدلالة على ما يعرفه الطالب عن الموضوع، وتهدُف هذه المرحلة الاستطلاعية إلى مساعدة الطلبة في تذكُّر ما يعرفونه عن موضوع القراءة من معلومات واستدعائه، وبيانات سابقة، بتنشيط معرفتهم، واستدرار أفكارهم، ويوجّه المدرّس الطلبة للمشاركة في مناقشة أفكارهم السابقة، وبعدها يُدوّن ومعه الطلبة ملاحظاتهم، وأفكارهم الرئيسة، وذلك في العمود الأول من الجدول .

3 – مرحلة ما الذي أريد أن أعرفه ؟ : ويُرمز له بالحرف (W)وهي الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة، وفيها يبدأ الطلبة بتحديد أهدافٍ لقراءتهم، التي يُمكن صياغتها على شكل أسئلة تُدوّن في العمود الثاني من الجدول .

4 – مرحلة القراءة : وفيها يتفحّص الطلبة كل فقرة من فقرات النص المقروء، فيبدؤون بالتوقّع، وبعد قراءة الفقرة يُنقحون، ويُحدثون ذاكرتهم الخاصة بالنص، فضلاً عن توقعاتهم، ومن ثم يكملون قراءتهم، وبعدها يبحثون عن إجابات للأسئلة التي حُدّدَت مسبقاً .

5 – مرحلة ما بعد القراءة : وتتمثّل في طرح التساؤل الآتي : ماذا تعلّمت من قراءة النص؟، ويُرمز لها بالحرف (L)، وبما أن الأسئلة المطروحة في العمود الثاني وَجَّهَت القراءة للإجابة عنها، يبدأ الطلبة بتعبئة العمود الثالث من الجدول بمعلوماتٍ وإجابات مختلفة تُشكّل ما تعلموه من

قراءتهم النص، ومن المُحتمل أن يتعلّموا معلومات إضافية خارجة عن نطاق الأسئلة التي طُرِحت؛ لذا تُدوّن في العمود الثالث أيضاً .

6 – مرحلة تقويم ما أُنجِز : وفيها يُجري كل طالب تقويماً لِما تعلّمه من قراءة النص، وذلك بموازنة محتوى العمود الثالث (ماذا تعلّمت؟) بمحتوى العمود الثاني (ماذا أريد أن أتعلّم ؟)، بمعنى أنّهم يوازنون بين ما كانوا يرغبون في تعلّمه، وما تعلموه فعلاً؛ لمعرفة مدى تحقق أهداف الدرس، فضلاً عن تعديل بعض المُعتقدات الغلط التي ربّما كانت لدى بعض الطلبة قبل التعلّم الجديد .

7 – مرحلة كيف يُمكنني تعلّم المزيد ؟ ويُرمز لهذه المرحلة بالحرف (H)، وفيها يُحدد الطلبة مصادر الاستزادة من المعلومات، وتحقيق تعلّم أفضل، وتدوين الأسئلة التي لم يُجيبوا عنها، فضلاً عن الأسئلة التي استجدّت في أذهانهم بعد القراءة، وهذا يعني أن التعلّم عملية مستمرة لا تتوقّف عند حدٍّ معين .

8 – تأكيد التعلّم : وفيها يطلب المدرس من الطلبةتأكيد ما تعلموه من طريق :

- ❖ تقديم عرض شفوي لِما تعلموه .
- ❖ تحديد مجالات الإفادة مما تعلّموه، وتطبيقه .
- ❖ تلخيص ما تعلموه من الموضوع(عطية، 2009 ص 173 - 175)،

أغراض إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) :

هناك عدة أغراض وفوائد لاستعمال أية إستراتيجية ولهذه الإستراتيجية فوائد كثيرة أوردها (Conner, 2002) كما يأتي:

1- تثير معرفة الطلبة السابقة.

2- تضع أهدافاً للقراءة.

3- تساعد الطلبة في تقويم استيعابهم للنص.

4- تساعد الطلبة في مراقبة فهمهم.

5- تزود الطلبة بفرصة لتوسيع أفكارهم بما وراء النص .

(Conner, 2002, P: 78)

الجدول الخاص بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

What I know (ما اعرفه) K	What I wont learn (ما أريد أن عرفه) W	What I did learn (تعلمت) L

- ❖ لملء الحقل الأول يسأل المعلم طلبته (كنوع من العصف الذهني) عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، وتلك المعلومات والمعرفة يتم تدوينها في العمود (K) (What I know) وبعد أن ينتهي الطلبة من ذلك تتم عملية مناقشتهم فيما كتبوه ودونوه في الحقل (K) .

وينبغي للمعلم أن يسأل الطلبة لمساعدتهم على توليد الأفكار وتشجيعهم على ما يدور في أذهانهم من معان ومعارف ترتبط بالموضوع، ويفيد ذلك خاصة في الأفكار والمعاني الغامضة، كأن يسأل ماذا تعتقد في ذلك ؟

- ❖ يسأل المعلم الطلبة عما يريدون معرفته عن الموضوع، ويتم تسجيل هذه الأسئلة في العمود أو الحقل الثاني (W) (What I wont learn) ويقوم المعلم بسؤال طلبته لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في الحقل (W)، مثل ماذا تريد أن تتعلم عن هذا الموضوع ؟ وهكذا ...

- ❖ بعد أن يقرأ الطلبة النص يقوم الطلبة بتدوين ما تعلموه في العمود أو الحقل الثالث (L) (What I did learn) إذ ينبغي للطلبة البحث عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها في العمود (W) (يوسف، 2011 ص 363)

ولا بد من الإشارة إلى أن الجدول الخاص بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والذي وضع لأول مرة مع الإستراتيجية، كان يحتوي على ثلاث حقول فقط، بينما لجأ بحث الباحثين والدارسين المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية إلى إضافة حقل أخر، بل أن البعض الآخر سمح بإضافة أكثر من

حقل إلى الجدول الخاص بهذه الإستراتيجية، وهذا ما أوضحه (ياسين، وراجي، 2012 ص 147) .

دور المعلم في إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) :

يتحدد دور المعلم في هذه الإستراتيجية بالنقاط الآتية:

1. الكاشف عن معارف الطلبة المسبقة كأساس للتعلم الجديد .
2. الضابط الذي يضبط الظروف الصفية، وإدارة مجموعات النقاش .
3. الموجه والمنظم، لمعرفة الطلبة ضمن مخطط تنظيمي فاعل .
4. المحاور، والمولد للأسئلة التي تعمل على إثارة تفكير الطلبة .
5. توجيه الطلبة نحو ما ينبغي لهم فهمه والإحاطة به .
6. المقوم لأداء الطلبة ومدى تحقيقهم للتعلم المنشود .
7. توفير الفرص اللازمة لتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، والاعتماد على أنفسهم في الدراسة (عطية، 2009 ص 175) .

دور المتعلم في إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) :

يتحدد دور المتعلم في هذه الإستراتيجية بالنقاط الآتية:

1- يقرأ الموضوع ويستوعب الأفكار المطروحة .

2- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية أو التي يريد البحث عن إجابات لها.



3- يناقش ويحاور للتأكد من صحة معلوماته .

4- يصحح ما رسخ في بنائه المعرفيمن معلومات وحقائق خاطئة.

5- ممارس لعملية التفكير الفردي والتعاوني مع أقرانه.

6- ينظم ما تعلمه بالفعل من النص ويحاول أن يثير بناءه المعرفي من خلال توليد أسئلة جديدة .

7- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها النص .

(الفاهمي، 2009ص 117) .

وتضيف (القرافي، 2009) أمور أخرى تمثل دور المتعلم (الطالب أو الطالبة) وهي كما يأتي :-

- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع.
- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة
- يقرأ الموضوع المحدد، ويستوعب الأفكار المطروحة فيه .
- يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية .
- يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع الطلبة الآخرين
- يناقش ويحاور ولديه نصوص يوضح مدى صحتها .
- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة .
- يقرر ما تعلمه بالفعل من الموضوع، ويحاول أن يستمر في بنائه المعرفي عن طريق توليد أسئلة جديدة (القرافي، 2009 ص175) .

المصادر (العربية والأجنبية)

- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل : تعليم التفكير- النظرية والتطبيق، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان2007م.

- أبو حطب، فؤاد وآمال صادق : دراسة مقارنة للعمليات المعرفية عند طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد (2) السنة (2)، مكة المكرمة1976 م .

- أبو حطب، فؤاد : التفكير دراسات نفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1972م.

- أبو رياش، حسين محمدوآخران : أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، دار الثقافة، عمان 2009م .

- أبو رياش، حسين محمد : التعلم المعرفي، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان2007 م.

- أبو عليا، محمد ومحمود الوهر : درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، مجلة دراسات (العلوم التربوية) مج 28، ع 1 ، عمان، جامعة اليرموك 2001 .

- أبو الغيط، إيمان: **فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي و التفكير الناقد و اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر 2009م .

- البيلي، محمد عبد الله وآخرون : **علم النفس وتطبيقاته**، مكتب الفلاح للتوزيع والنشر، الأمارات العربية المتحدة 1997م.

- جابر، جابر عبد الحميد : **استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1999 م.

- جروان، فتحي عبد الرحمن : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية1999 م .

- الخوالدة، ناصر احمد، وإسماعيل، يحيى : **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، ،ط 1، دار جنين، عمان 2003م .

- الخفاجي، نعمة عباس خضير: **المدخل المعرفي في تحليل الاختيار الاستراتيجي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد 1996 م .

- دافيدوف، لندا :**مدخل علم النفس**، ترجمة سيد طواب وآخران، مراجعة فؤاد أبو حطب، ط1، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، 1980م.

- دايرسون، مارغريت : **استراتيجيات للاستيعاب القرائي**، ط3، دار الكتاب التربوي للنشر، الدمام 2004.

- دروزة، أفنان نظير : **أساسيات في علم النفس التربوي**، ط1، مطبعة الحرية التجارية، نابلس 1995م.

- الدليمي، طه علي حسين : **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط1، عالم الكتب الحديث اربد 2009م .

- الرحيم، أحمد حسن : **إستراتيجية تقييم المناهج الدراسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 1995.

- الزغول، رافع، والزغول، عماد : **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.

- زيتون، كمال عبد الحميد، وحسن زيتون : **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

- سعادة، جودة احمد : **تدريس مهارات التفكير**، ط3، دار الشروق، عمان، 2003 م .

- الشربيني، فوزي وعفت الطنطاوي . **استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر المنصورة، 2006م .

- الشرقاوي، أنور محمد : **الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات،** ط1، جامعة عين شمس، القاهرة1999م .

- شريف، نادية : **الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي،** مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد (3)، السنة 1981م .

- عبد الباري، ماهر شعبان : **استراتيجيات فهم المقروء،** ط1، دار المسيرة، عمان، 2010م .

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى : **تدريس العلوم ومتطلبات العصر،** دار الفكر العربي، القاهرة2006م .

- العتوم، عدنان يوسف وآخرون : **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق،** ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن2004 م .

- العتوم، عدنان يوسف : **علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق،** دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان 2004م .

- عثمان، سيد أحمد والشرقاوي، أنور : **التعلم وتطبيقاته،** دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة1977 م .

- عدس، عبد الرحمن : **أساسيات البحث التربوي،** ط1، دار العرفان للنشر عمان1992م .

- عطية، محسن علي : **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء،** ط1، دار المناهج، عمان، 2009م .

- عطية ، محسن علي : البحث العلمي في التربية ، مناهجه ، وأدواته ، ووسائله الإحصائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان 2010م .

- العياصرة ، وليد رفيق : إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته ، ط1 ، دار أسامة ، عمان 2011م.

- العليان ، فهد : إستراتيجية K.W.L في تدريس القراءة ومفهومها ، اجرائاتها ، فوائدها ، مجلة كلية المعلمين ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، الرياض 2005م .

- غنيم ، محمد احمد إبراهيم : استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة قطر ، كلية التربية ، العدد الأول ، السنة 2002م .

- الفاهمي ، عبد الرحمن عبد الله : استراتيجيات ما وراء المعرفة... تطبيقات في تدريس اللغة العربية ، دار المملكة للطباعة والنشر ، الرياض 2009م .

- الفرماوي ، حمدي علي : في علم النفس المعرفي ، الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار صفاءللنشر والتوزيع ، عمان 2009م.

- الفيل ، حلمي محمد حلمي عبد العزيز : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية ، (رسالة ماجستير منشورة) ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية 2008م .



- القراي، زهور حسين : **إستراتيجية (K.W.L) وأثرها في التعلم الثانوي، بحث أجرائي،** مقدم إلى مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم الثاني،وقائع المشروع، الرياض، 2009 م .

- الكبيسي، عبد الواحد : **القياس والتقويم، تحديدات ومناقشات،** ط1 ، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان 2007م .

- لطيف، إستبرق مجيد علي : **المعرفة ماوراء الإدراكية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة،** (رسالةماجستير غير منشورة)، كلية التربية . ابن رشد ، جامعة بغداد ، 2003م .

- محمد ، شذى عبد الباقي، وعيسى، مصطفى محمد : **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، ط1 ، دار المسيرة، عمان 2011م .

- مصطفى، عفت : **استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الناقد و بعض مهارات عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة البحوث النفسية و التربوية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد الثاني السنة 2001م .

- نعمان، ليلى عبد الرزاق : **الأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد**، بحث غير منشور، مركز البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد 1993 م .

- نوفل، محمد بكر : الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان2007 م.

- الهاشمي، عبد الرحمن و الدليمي، طه علي حسين: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1 ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2008.

- الهنداوي، شذى جواد كاظم: أثر تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء و الجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد 2003م.

- ياسين، واثق عبد الكريم وحسين علي. : فاعلية استخدام أنموذج PEOE وإستراتيجية .K.W.L في استيعاب المفاهيمي واستبقائه في تدريس البصريات العملية لطلبة الفيزياء في كلية التربية المفتوحة ،بحوث المؤتمر الثامن عشر لكلية التربية، الجامعة المستنصرية 2011م .

- ياسين، واثق عبد الكريم وراجي، زينب حمزة : المدخل البنائي واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، ط1 ، مكتبة نور الحسن، بغداد 2012م .

- يوسف، سليمان عبد الواحد : الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية، ط1 ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان 2011م .

- Conner, Dennifer. (2002): **Istrational Reading Strategy**, K. W. L., edu/1517.http://www.Indiana.

Encycolopedia Britannice: soft ball tenres, 1986

- Glover J & Ronning R: (1987)**Historical Foundations of Educational Psychology** . plenum press .

http://www.phichsinee.cmru.ac.th/7emath/jss54279-282.pdf

- susan et al .(2005) : **Meta cognition in Literacy Learning : assessment instruction ,and professional development** , Mahwah , new jersey.

http://jlr.sagepub.com/content/40/3/359.full.pdf

- Hacker, Douglas J:"**Metacognition: Definitions and Empirical Foundations**"The University of Memphis-999. http:/ /www .psye .memphis.edu/trg/meta.htm

K.W.L



الفصل الثالث

إستراتيجية الجدول الذاتي، تعريفها، أسلوبها ، تطبيقها

3

الفصل الثالث

إستراتيجية الجدول الذاتي، تعريفها، أسلوبها، تطبيقها

نشأة نظرية ماوراء المعرفة :

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين، ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير ومهارات التعليم. وتطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في الثمانينات من القرن الماضي، وما زال يلقى الكثير من اهتمام الباحثين (الهاشمي والدليمي، 2008، ص51)

ويشير جارمان وفافريك (Jarman and Vavrik , 1995) إلى إن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس وان أصل نظرية ما وراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن العشرين هما :

<u>المرحلة الأولى</u> : عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة والتركيز على استعمال اللغة الظاهرة والباطنة وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

<u>المرحلة الثانية</u> : هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالحاسوب والأنظمة المعرفية المشتقة منه والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه (ستيرنبيرج) (Sternberg , 1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات وذلك بهدف بناء

أنموذج لعمليات التحكم بالمعرفةلتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة (العتوم والجراح، 2009، ص266).

ظهرت نظرية ماوراء المعرفة(Meta - cognition)في بداية السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم النفس التربوي (John Flavell) ليضيف بُعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي ، وليفتح آفاقا للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكيروقد تطور الاهتمام بنظرية ماوراء المعرفة في عقد الثمانينات من القرن الماضي وما تزال تلقى الكثير من اهتمام الباحثين (الهاشمي والدليمي ، 2008 ص 51).

ويرجع الفضل في تطوير مفهوم ما وراء المعرفة إلى الباحث المعرفي (فلافيل) (Flavell , 1987) إذ ركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، وذلك من طريق العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير عمليات التذكر عندهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة، وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة. وتشير وولفولك (Wool folk , 2001) إلى أن ما وراء المعرفة يتطور مع العمر، إذ أن الأفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرهم، وان ما وراء المعرفة ليست مهمة فقطفي الحياة المدرسية، بل تشمل أهميتها مناحي الحياة العملية كافة، فعلى

سبيل المثال يرى ممفورد (Mumford , 1995) انه من الضرورة أن يكون المدير الفعال شخصاً تعلم كيف يتعلم، وان هذا المدير ينبغي أن يعرف المراحل في عملية التعلم ويفهم أفضل مناهجها ، وهو شخص قادر على أن يفهم معيقات التعلم، ومن ثم عنده القدرة على التغلب على هذه المعيقات، وفي الوقت نفسه قادر على التعلم من خارج وظيفة التعلم إلى داخل موقف الوظيفة (أبو جادو ،ونوفل، 2007، ص343)

على الرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم (ما وراء المعرفة) إلاّ أنّ معظم التعريفات تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تؤديه مهارات ما بعد المعرفية في فعل التفكير أو حلِّ المشكلات، وعليه فإنّه يمكن تعريف (ما وراء المعرفة) : بطريقة تجمع ابرز العناصر المُشار إليها سابقاً ، فهي مهارات عقلية معقدة تُعدّ من ابرز مكوّنات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستعمال القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير(جروان، 2005، ص46)

من الاتجاهات الحديثة في عملية التعلم والتعليم تدريس مهارات التفكير ماوراء المعرفة (Meta – Cognition) وهو اصطلاح ظهر لأول مرة على يد عالم النفس الأمريكي فلافل عام (1977) يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعليم عندهُ وبالكيفية التي يجري فيها تذكر المعرفة واسترجاعها ، وهي

عمليات تحكم عُليّا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلات وتوجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلات وإدارتها ، وهي أيضا أحد مكونات الادعاء الذكي ومعالجة المعلومات. (جابر، 2002 ص 33)

كما أشار (حسن ، 2003) أن التفكير ماوراء المعرفي ينطوي على قيامنا بوضع خطة عمل للتفكير والإبقاء عليها في الذهن والعودة إليها ثانيةً لإعادة النظر فيها وتنقيحها. (حسن ، 2003 ص 69)

وتُعد نظرية ما وراء المعرفة من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم ، حيث تساعد المتعلمين كيف يكونوا أكثر وعياً بعمليات ومنتجات التعلم بالإضافة إلى كيف يمكن أن ينظموا تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل.

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات ولا يزال يلقى كثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم وإستراتيجيات حل المشاكل واتخاذ القرار وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للكثير من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له، فلقد تناولت الدراسات إستراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات المعرفة مروراً بنمو وتطور هذا المفهوم وصولاً إلى كيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعليم والتعلم 0(الحسناوي، 2006، ص 37).



طبيعة ماوراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة :

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، ويعود هذا المفهوم في أصوله إلى علم النفس المعرفي. وقد وصف وليم جيمس وجون ديوي العمليات ما وراء المعرفية بأنها التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف لبناء أنموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. وتعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستعملها المعلم في أثناء نشاطاته المعرفية، وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (العتوم، 2004 ص 343).

فعند ظهور هذا المفهوم (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينيات أضاف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم. وقد تطورت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من العناية، نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (**جروان**، 1999ص 42-43).

ويرجع مفهوم ما وراء المعرفة إلى العالِم Flavell الذي قصد به معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية

الواعية منها وغير الواعية. كما يشير إلى العمليات العقلية التي تتحكم في كيفية تفكير الأفراد وتنظيمها (الهاشمي، وطه، 2007 ص 51).

وتؤدي عمليات ما وراء المعرفة دورًا مهمًا وحساسًا في التعلم الناجح وإحداثه، لذا يجب السعي إلى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى الطلبة، ومساعدتهم على أن يصلواإلى تطبيق العمليات المعرفية (وهي العمليات التي تعنى بتحقيق المهمة وانجازها من فهم، وتذكر، وانتباه، وتجهيز المعلومات) بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة (Livingston,1997:86).

ويتضح للباحثة مما تقدم أن التعلم الذي يخاطب ما وراء المعرفة يعد امرأ ضروريًاوأحد متطلبات التعليم والتعلم الناجح. وما وراء المعرفة هي عمليات عقليةمهمة تساعد الطلبة على زيادة وعيهم بتعلمهم وبالخبرة التي يكتسبونها، ومن ثم تساعدهم على تنمية خبراتهم.

إن ماوراء المعرفة هي جزء مهم من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة ، أي أنه يمكن النظر إليها على أنها قدرة من القدرات تؤدي إلى زيادة خبرة المتعلم.(221 : 2002 , Imel)

وقد أوضح (العتوم ، 2004) طبيعة ماوراء المعرفة بأنها نمط من أنماط التفكير ما وراء المعرفي. ويعد هذا النمط من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة ، كما يعد شكلاً من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة

الفرد لذاته ، وكيفية استخدامه لتفكيره ،أي التفكير في التفكير. (العتوم، 2004 ص 207).

والتفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجه لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية. (أنصاف، 2006 ص 330).

ولقد استعمل الباحثون مصطلح Metacogntion في اللغة بعدة مترادفات منها : ماوراء المعرفة ، ما فوق المعرفي ، ما بعد المعرفة الميتا معرفة، ماوراء الإدراك، التفكير في التفكير، المعرفة الخفية، يُعد مفهوم ماوراء المعرفة أحد المفاهيم المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ أجرى عليه (براون Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور هذا المفهوم في عملية التعليم والتعلم. (الزيات، 1995 : 400)

ويبين (وليم ، 2000) مفهوم ماوراء المعرفة هو التفكير في التفكير، وتأملات عن المعرفة ، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية ، وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات.(وليم ، 2000 : 24- 30)

كذلك أشار(جابر، 2000) إلى أن مفهوم ماوراء المعرفة هو معرفة الفرد المتعلقة بأنشطته الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات.(عزو والخزندار، 2009 ص 123).

أما(Wede and Reynald) أشارا إلى أن مفهوم ماوراء المعرفة بأنه قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي تعلمه وتحكمهُ في هذا التعلم ، وأن يكون على وعي بما يمارسه في موقف معين ، وكيفية تعلمه على النحو الأمثل وإلى أي مدى تم تعلمهُ. (عبد السلام ،2006 ص105).

مكونات مفهوم ما وراء المعرفة :

تم تحديد مكونين رئيسين لمفهوم ما وراء المعرفة وهما :

الوعي :

ويقصد به وعي الفرد لسلوكه المعرفي خلال العملية التعليمية ويتضمن معرفة الهدف من المهمة التعليمية ، ووعي المتعلم بما هو في حاجة إلى معرفتهِ ، والاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.

السلوك

ويقصد به قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمهِ ومعالجة الصعوبات التي تواجهه ، وكذلك قدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكهِ.(الجندي ومنير، 2001 ص413)

ومن خلال ماسبق أن هذا المفهوم يقوم على عدة خصائص منها:

- إدراك المتعلم بما لديه من معلومات ومعارف وما يحتاجه منها أو وعيه بمواطن قوته العقلية أو ضعفها.

- اطلاعه على الأنشطة والعمليات التي يستخدمها الفرد قبل وفي أثناء وبعد التعلم.
- القدرة على التخطيط والمراقبة والضبط لعملية التفكير ومن ثم تقييمها.
- التأمل والتفكير في المعرفة، وعدم الاكتفاء بالفهم السطحي بل يجب تجاوزه إلى فهم عميق لهذه المعرفة وتحليلها ،وفهم أسبابها، ومن ثم توظيفها للوصول إلى الهدف من هذه المعرفة.

مهارات تفكير ماوراء المعرفة

أشار كل من (Manning & Payne) الى مهارات ماوراء المعرفة بأنها مجموعة من القدرات التي تزود المتعلمين بأساليب التفكير لانجاز المهمات البسيطة والمعقدة.(جابر ، 2002 ص 31).

وقد وصنف ستيرنبرج(Sternberg,2008)مهارات التفكير فوق المعرفية في ثلاث فئات رئيسية هي:

أ- التخطيط.

ب - المراقبة والتحكم.

ج - التقييم.

وتضم كل فئة من هذه الفئات عددًا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي :



التخطيط :

-تحديد الهدف المراد تحقيقه حتى يتم اختيار أكثر الإجراءات الذهنية أهمية ثم يتم ترتيب الإجراءات في تتابع يرجى منه تحقيق الهدف.

- اختيار استراتيجية التنفيذ أو الخطة اللازمة لتحقيق الهدف.

- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.

- تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة ، التي قد تحول من دون تنفيذ الخطة.

-تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.

-التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

المراقبة والتحكم :

وهذه المهارة تتحدد في وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم،وحل المشكلات وعملية ضبط التفكير، ومراقبته وتتضمن مداومة التركيز على الهدف، والحفاظ علي تتابعات الإجراءات، ومعرفة مدى تحقق الهدف الفرعي وتقرير متى تكون الخطوة التالية ، واختيار الإجراء المناسب للخطوة، وضبط المشكلات ، وتحديد الأخطاء،كما تتضمن قدرة الفرد على الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الأخطاء، ومعرفة كيفية الحل.

ومما سبق فعملية ضبط التفكير ومراقبته تتضمن النظر فيما هو متوقع، ولاشك أن التعامل مع عدة إجراءات ذهنية في وقت واحد يحتاج إلي جهد ذهني عال. ومهارة المراقبة والتحكم هذه تشمل المهارات الفرعية الآتية:

-الإبقاء علي الهدف في بؤرة الاهتمام.

-معرفة متى يتحقق الهدف.

-الحفاظ علي تسلسل العمليات والخطوات.

-معرفة متى يجب الانتقال إلي العمليات اللاحقة.

-اكتشاف العقبات والأخطاء.

-اختيار العملية الملائمة التي تُتّبع في السياق.

-معرفة كيفية التغلب علي العقبات والتخلص من الأخطاء.

التقييم

تشمل هذه المهارة القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة وهذه المهارة تتضمن مراجعة التقدم في إحراز الأهداف الرئيسة والفرعية ، والحكم على مدى كفاءة النتائج والتدقيق فيها ، وتقيم مناسبة الخطوات المتبعة ، وقياس معالجة المشكلات والأخطاء والحكم على فاعلية الخطة وأدائها ، وهذه الخطوة تقيس فاعلية العملية المستخدمة في تحقيق الهدف ، وبعد تمام مهمة التفكير فما على الفرد سوى قياس الإجراء إجمالا وذلك بالعناية بأمور ثلاثة هي :

- تقييم مدى تحقق الهدف.

- تقييم فاعلية الخطة أو الإستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها.

- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.(Sternberg,2008, 54)

وتبين (نجوى، 2004) ان بعض المميزات التي يتميز بها المتعلم الذي يمتلك مهارات ماوراء المعرفة وهي تتمثل في قدرة المتعلم على :

•توجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل المسؤولية.

•استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين التفكير.

•اتخاذ القرار المناسب في مواقف الحياة اليومية.

•التعامل بفاعلية مع المعلومات وتوظيفها في حياته.

•اختيار الإجراءات المناسبة للمواقف التعليمية التي يمر بها.

وتري (نجوى، 2004) أن الأسئلة التي يمكن للطالب أن يطرحها على نفسه في أثناء التفكير في موقف ما التي تتضمن المهارات فوق المعرفية هي:

التخطيط: عندما تقوم بالتخطيط لخطة العمل أسأل نفسك مايأتي :

- ما الهدف الذي أريد تحقيقه في هذا الموقف ؟

- هل المعرفة السابقة سوف تساعدني في انجاز عملي ؟

- هل استطيع تحديد المعطيات والمطلوب بدقة ؟

- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لتحقيق الهدف ؟

- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة ويسير باتجاه بلوغ الهدف ؟

- ما الذي يجب عليّ أن أعرفه لمعالجة الموقف ؟

- هل هناك تعميم أو قاعدة تفيد في حل المشكلة ؟

- أي الخطوات أبدأ بها ؟ ولماذا ؟

- كم من الوقت يلزمني لانجاز هذا العمل.

- هل استطيع التنبؤ بالنتائج المرغوبة ؟

المراقبة والتحكم :أثناء ذلك تطرح الأسئلة الآتية: -

- هل المعلومات التي كتبتها مناسبة؟

- كيف أقوم بالعمل ؟

- هل الخطوة التي أقوم بتنفيذها صحيحة ؟

- هل أنا في الطريق الصحيح باتجاه تحقيق الهدف ؟

- كيف يمكن أن أباشر وأتقدم ؟

- هل يوجد أي نقص أو خطأ ؟

- ما المعلومات اللازمة التي يجب أن اذكرها ؟

- هل أنا بحاجة لتعديل بعض الخطوات ؟

- هل هناك صعوبات أو عوائق؟ما هي ؟

- كيف يمكنني التغلب على هذه الصعوبات؟

- ماذا احتاج للقيام به إذا لم افهم ؟

التقييم : وهنا يمكن طرح الأسئلة الآتية:

- كيف كان أدائي ؟ ممتاز، جيد، متوسط؟
- كم عملت بشكل جيد ؟
- هل تحقق الهدف؟
- هل الطريقة التي اتبعتها كانت ملائمة ؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- هل يمكنني التحقق من صحة الحل ؟(نجوى ، 2004 ص 29)

استراتجيات ماوراء المعرفة :

الإستراتيجية :

إن كلمة استراتيجية ليس لها أي كلمة مرادفة في العربية ومصدرها كلمة(Stcategy) الانكليزية وهي مشتقة بدورها من كلمة إغريقية قديمة هي(Stcategia)وتعني الجنرالية. والكلمة الإغريقية هذه مكونة من شقين هما (Agein) وتعني جيش و(Stratos)وتعني يقود.وطبقاً للاشتقاق اللغوي فأن المعنى الأصلي لكلمة استراتيجيه هو فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري

وهناك معنيان عامان لكلمة الإستراتيجية عند استخدامها في المجال التربوي هما :

المعنى الأول : وفيه يُنظَر إلى الإستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان.

المعنى الثاني : وفيه يُنظَر إلى الإستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء مرنة التطبيق يتم من خلالها تحقيق الأهداف المتوخاة.

فالإستراتيجية في معناها العام ليست إلا إطاراً موجهاً لأساليب العمل ودليلا يرشد حركته.

وقد أشار أحد المشتغلين في الإستراتيجية العسكرية بأن لفظ استراتيجية هو فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف.(أبو زينة ، 1997 ص 105)

كما أشار (Minzberg , 1973) إن الإستراتيجية تمثل خطة أو اتجاه أو منهج عمل لتحقيق هدفٍ ما.(الأحمد وحذام ، 2003 ص 123).

استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية

وهي الاستراتيجيات القائمة على البناء المعرفي والتي ترتكز على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وأفكاره وخبراته السابقة ومهاراته العقلية في معرفة الروابط وتنظيمها ، فالنظرية البنائية تقوم على مبدأ أن المتعلم يدخل قاعة الدرس ومعه معرفته ومعتقداته السابقة في بنيته المعرفية ، وتنطلق

من إن التعلم يكون فعالاً إذا شعر المتعلم أنه ذو معنى والتعلم ذو المعنى يعد الأساس في تعديل السلوك (عطية، 2009 ص 9).

ومن الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية:

1. إستراتيجية التساؤل الذاتي.
2. إستراتيجية التخيل.
3. إستراتيجية المنظمات المتقدمة.
4. إستراتيجية الجدول الذاتي.

تعريف الإستراتيجية

أولاً : الإستراتيجية (STRATEGY) :

أ- (لغة) :

أشار الباحثون إلى أن أصل الكلمة (Strategy) مشتق من الكلمة اليونانية (Strategia) التي تشير إلى فنّ قيادة الجيش في الحرب، أو بمعنى آخر القدرة على وضع الخطط وإدارة القوات المحاربة في ميدان المعركة، ويلحظ المتتبع لمفهوم الإستراتيجية أنّ مصطلح التكتيك من المفردات المرادفة التي تستعمل للتعبير عن الغرض نفسه، من حيث القدرة على التخطيط والسيطرة والتحرك للوصول إلى الهدف المنشود (أبو جادو، ونوفل، 2007 ص 177).

ب – (اصطلاحاً) :

- **عرفها (Biggs، 1984) بأنّها** : الطريقة التي يستعملها الطالب لاكتساب أنواع مختلفة من المعرفة والأداء وخزنها واسترجاعها (Biggs, 1984, P:112).

- **وعرفها (الكناني والكندري، 1995)بأنّها** : الأساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيف يؤدي عمليات الانتباه والتنظيم والتذكر وحل المشكلة (الكناني والكندري، 1995 ص396).

- **وعرفها (الشارف ، 1996) بأنّها** : هي الخطة التي نرسمها لحل مشكلة عندما تواجهنا في موقف ما ، وهذه الخطة تتضمن طرق حل معينة تظهر فيها مهارات معينة. (الشارف، 1996 ص 67).

- **وعرفها (Schunk، 2000) بأنّها** : خطة موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظم، لحفظ مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب في تحقيقها (Schunk,2000,P:113).

- **وعرفها (شبر وآخرون، 2006) بأنّها** : مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة (شبر وآخرون، 2006 ص 21).

- **وعرفها (الحلاق، 2007) بأنّها** :نمط الأفعال والتصرفات التي تستعمل لتحقيق نتائج معينة، وهذه التصرفات والأفعال تعمل على وفق تحقيق نتائج مرغوب فيها (الحلاق ، 2007 ص 105).

- **وعرفها (عطية، 2008) بأنّها** : خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كلفعل أو إجراء له غاية، أو غرض فهي تمثل بمعناها العام كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهج (عطية، 2008 ص 30).

- **وعرفها (الهاشمي والدليمي ، 2008)** : بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم (الهاشمي والدليمي ، 2008 ص19).

- **وعرفها (أبو رياش، 2009)بأنّها** : جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة(أبو رياش، 19ص 2009).

- **وعرفها (الحيلة، 2009)بأنّها**: مجموعة من الإجراءات المختارة سلفاً من المعلم التي يخطط لاستعمالها في أثناء تنفيذ التدريس بما يُحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة (الحيلة، 173 ص 2009).

- **وعرفها (عزو والخزندار ، 2009) بأنّها**: تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات(عزو والخزندار ، 2009 ص147).

- **وعرفها (الفاهمي، 2009) بأنها** : مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تتبعللوصول إلى مخرجات في ضوء الأهدافالموضوعة (الفاهمي، 2009 ص17).

التعريف الإجرائي للإستراتيجية :

هي مجموعة من الخطوات والأنشطة والإجراءات والفعاليات التي يسير عليها (الباحث) لتنفيذ خطوات درسه في مادة طرائق تدريس اللغة العربية للمجموعة التجريبية أثناء مدة التجربة وعلى وفق خطوات إستراتيجية (K.W.L) وذلك لرفع مستواهم العلمي والمعرفي.

استراتيجيات ماوراء المعرفة

قد حظي التطبيق التربوي لنظرية ماوراء المعرفة في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير ، إذ إن الكثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ضمن إطار التعليم لما لها فائدة كبيرة في تحرير طاقات المتعلمين الفكرية.

بين (Eeller1999 ,)استراتيجيات ماوراء المعرفة على أنها سلوكيات تُستخدم لترتيب وتقييم عملية التعلم مثل الانتباه والتحكم الذاتي.

(Henson & Eeller ,1999 :132)

وأشار(الدمرداش ،2002) لاستراتيجياتماوراء المعرفة بأنها أساليب وإجراءات يتبعها المتعلم لكي تمكنه من التحكم في بيئتهِ المعرفية وتنسيق

عمليـة التعلـيم لمزيـد مـن الـتعلم والاسـتفادة ممـا تعلمـهُ في مواقـف جديـدة. (الدمرداش ، 2003ص 110)

وقـد بينـت (ربيكـا ، 1996) اسـتراتيجيات مـاوراء المعرفـة بأنهـا استراتيجيات تسمح للمتعلم ان يتحكم في عملية معرفته عن طريق ربط عملية التعلم بوظائف مثل التركيز والتنظيم والتخطيط.كما قسمت استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى المجموعات الثلاث الآتية :

أ - تركيز عملية التعلم

عندما يتلقى المتعلم المعلومات فأنه يتلقى العديد منها في وقت واحد ، ولهذا فمن الممكن أن يفقد المتعلم انتباهه بين الحين والآخر نتيجة هذا الكم الهائل من المعلومات المقدمة إليه، ويبدأ هنا دور استراتيجيات التعلم في تركيز انتباه المتعلم نحو ما يتلقاه، ويكون ذلك عن طريق ربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل.

ب - التنظيم والتخطيط للتعلم

الهدف من هذه الاستراتيجيات تنظيم المعلومات التي يتلقاها المتعلم، وتخطيط عملية التفاعل معه وتعني وضع جداول يومية أو أسبوعية أو غير ذلك للمذاكرة و تحديد الأهداف العامة والخاصة. والتخطيط للقيام بالمهمةفيعد المتعلم العناصر اللازمة للقيامبها حتى يمكن توفيرما ينقصه لأداء المهمة بنجاح.

ج - تقويم التعلم

إن أفضل سبيل لتقويم عملية التعلم هو المراقبة الذاتية. فحينما يتابع المتعلم أداءه من حيث مقدار تحصيله ومميزاته وعيوبه، سواء أكان هذا الأداء على مستوى استقبال المعلومات أم على مستوى إنتاج المعلومات ، أو إتباع التقويم الذاتي فينبغي عليه أن يتبع مراقبة أدائه ويقارن بين هذا الأداء وأدائه السابق في الأوقات الزمنية المختلفة.(ربيكا ، 1996 ص114)

ويتبين من العرض السابق أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلاً من إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها.

تعريف إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) :

-عرفها **(Judy & Goldberg , p; 2001) بأنها** : إستراتيجية تعليمية تستعمل في بداية وحدة دراسية ونهايتها ، تنسجم مع عمل الدماغ من طريق تحديد المعرفة القبلية للنص المقروء من الطلبة ، ووضع خطة لأهدافهم المعرفية والتحقق من هذه الأهداف(Judy & Goldberg , 2001, P:182).

- **وعرفها()Conner, 2002 بأنها** : إستراتيجية تعليمية تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية السابقة ووضع أغراض للقراءة، وهي إستراتيجية تدريسية للفهم القرائي وتستعمل لتوجيه الطلبة من خلال النص .(Conner, 2002, p:210)

- **وعرفها (عوض وسعيد، 2003) بأنها** : إستراتيجية تعلم واسعة الاستخدام تهدف لتنشيط معرفة الطالب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز بربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها من ثلاث فنيات تدريسية هي :أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت(عوض وسعيد 2003ص125).

- **وعرفها (العليان ، 2005)** بأنها :هي إحدى استراتجيات ما وراء المعرفة تتكون من ثلاث خطوات يشير إليها كل حرف باللغة الانكليزية على النحو الآتي:

ويقصد بها ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع ؟ K: What I know ?.

ويقصد بها ماذا يريد المتعلم أن يتعلم عن الموضوع ؟

W:What I want to learn ?

ويقصد بها ماذا تُعلّم المتعلم عن الموضوع ؟ L: What I did learn ?.

(العليان ، 2005 ص36).

- **وعرفها(عبد السلام، 2006) بأنها** : إستراتيجية تفترض أن المعنى يبنى من طريق المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة والقديمة الموجودة في الذاكرة (عبد السلام، 2006ص: 114).

- **وعرفها (نوفل ، 2007) بأنها** : إستراتيجية تعمل على تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة والشارحة، وتمكن الطلبة من تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بما يتفق والبناء المعرفي

لهم، وتعزز عملية طرح الأسئلة والتفكير المستقل، وتدربهم على وضع أهداف لما يقرؤون (نوفل، 2007، ص 225).

- **وعرفها (الهاشمي والدليمي ، 2008) بأنها** : إستراتيجية الجدول الذاتي والمعروفة باسم(k.w. L) [ماذا أعرف؟ – ماذا أريد أن أعرف ؟ - ماذا تعلمت ؟] من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وهي واسعة الانتشار ، تهدف إلى تنشيط معرفة الطلبة السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة ، وتتكون من مجموعة خطوات أو ممارسات يتبعها المعلم داخل الصف بحيث تساعده على تحقيق الأهداف المقررة ، وتشمل عناصر عديدة منها : التمهيد للدرس ليثير دافعية المتعلمين، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الصف. ولضمان الوصول إلى الأهداف المحددة والمخطط لها هناك خطوات معينة ومحددة يجب معرفتها وإدراكها في إستراتيجية الجدول الذاتي ، وهي خطوات متسلسلة تتدرج من المعرفة البسيطة والخبرة السابقة إلى مستويات متقدمة في التفكير والمعرفة (الهاشمي والدليمي ، 2008ص 159).

- **وعرفها (الجهوري، 2009) بأنها** : إستراتيجية تعليمية تقوم على طرح تساؤلات عما لدى المتعلم من معلومات، وما يجب أن يصل إليه، وتحويل العلاقات الموجودة لفظياً إلى علاقات مكانية من خلال الاستعانة بمخطط شكلي، للمساهمة في تعميق عمليات الاستيعاب " (الجهوري، 63ص 2009).

- **وعرفها (الحيلة، 2009) بأنها** : مجموعة من الإجراءات المختارة سلفاً من المعلم التي يخطط لاستعمالها في أثناء تنفيذ التدريس بما يُحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنةوفي ضوء الإمكانات المتاحة(الحيلة، 173 ص 2009).

- **وعرفها (الدليمي، 2009) بأنها** :من استراتيجيات ما وراء المعرفة تستعمل في تعليم القراءة، وبها يُفكر الطالب قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها (الهاشمي الدليمي، 2009 ص 22).

- **وعرفها (عطية، 2009) بأنها** : إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتضمّن قدرة القارئ على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، ووعي القارئ بالعمليات الذهنية التي تُبذل في الموقف القرائي، وتقوم على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلّم واستثمارها في عمليّة التعلّم الجديد (عطية، 2009 ص 171).

- **وعرفها (عبد الباري، 2009) بأنها** : نمط من الخرائط المعرفية من حيث كونها نشاطاً بصرياً للمعلومات الواردة في النص المقروء، إذ يُحدد الطالب قبل أن يندمج في قراءة النص ما يعتقده عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ؟، ويقول لنفسه بعد القراءة ما الذي تعلّمته ؟ (عبد الباري، 2010 ص 22).

التعريف الإجرائي:

وهي إستراتيجية تدريس حديثة ومن إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والخطوات المتسلسلة والمُنظمة التي يعتمدها المعلم أو المدرس داخل القاعة الدراسية وتهدف إلى فهم هذه الموضوعات، واستيعابها بشكل أفضل بما يحقق زيادة في التحصيل واستبقاء المعلومات.

جدول يوضح

مكونات فقرات المخطط الخاص بإستراتيجية (K.W.L) التعليمية

ماذا تعلمت ؟	ماذا أريد أن أتعلمه ؟	ماذا أعرف ؟
- كتابة الحقائق التي تعلموها. - تسجيل الردود والإجابات السريعة.	- وضع أسئلة لاستثارة أذهان الطالبات حول الموضوع. - تبادل الخبرات والمعلومات.	- مناقشة الموضوع لتوضيح المعلومات والخبرات السابقة التي لها علاقة بالموضوع والتي سبق للمتعلمة أن درستها بهدف ربطها بالمعلومات الحالية. - إعادة صياغة للمعلومات.

أهمية إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) في التعليم:

تتجلى أهمية إستراتيجية الجدول الذاتي في التعليم في أنّها :

1 – تُساعد الطلبة في تخطيط أفكارهم بتنظيم مرئي؛ لتسهيل التعلّم إذ يُشكّل الجدول الذاتي صورة مرئية للمعلومات، لأنه يسمح للعقل أن يرى النماذج، والعلاقات بين الحقائق والمصطلحات، والأفكار،

والمفاهيم غير المُكتشفة في النص القرائي (**http://olc.spsd.sk.ca**).

2 – تُفيد الطلبة في تحديد ما يعرفون، وما يريدون أن يعرفوا، واستنتاج ما تعلّموه في أثناء دراستهم، ويُمكن الاستعانة بها في السلسلة التعليمية ؛ كي تُظهر التطور المعرفي للطلبة، واستيعابهم(**http://gograins.com**).

3 – تُساعد الطلبة في أن يُصبحوا قُراء أفضل عندما يُنظمون أهدافهم القرائية، فيبحثون في النص القرائي؛ ليجدوا دلائل؛ لإثبات معلوماتهم، ومعتقداتهم السابقة أو عدم اثباتها، فضلاً عن الأسئلة التي يطرحونها، إذ إنّ مهارة طرح الأسئلة تُظهر للطلبة قيمة السؤال والتحقيق، إذ يسأل الطالب عن المعلومات التي يحتاج الى معرفتها، وتُعد مقدرة الطالب على وضع الأسئلة المهمة المتنوعة ركيزة أساسية؛ لتحديد أهدافه من التعلّم، وهي حِراك عقلي فاعل لتنشيط الذهن، وزيادة انتباهه، ومُثابرته، وتقوده الى مواصلة عنايته المعرفية الجديدة (**www.teachervision.fen**)، و (**http://read6747.pbworks.com**).

4 – تُعين المُدرّسين على ان يكونوا أكثر فاعلية في تدريسهم، وتقويم طلبتهم عند التدريس

5 – تُفيد الطلبة في تحديد المعرفة السابقة، ويُعد الدخول على المعرفة السابقة هي الخطوة الاولى، لتكامل المفاهيم الجديدة في مخطط الطالب المعرفي، إذ إنّها تُعد منطلقاً ؛ لتحديد نقطة لبداية التعلّم،

ولتعديل التعلّم السابق، كي يبدأ المتعلّم التعلّم ولديه رؤية واضحة، ووضعية مستعدة للانطلاق في التعلّم.

(www.teachervision.fen.com)

خطوات تنفيذ إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L):

في استراتيجية الجدول الذاتي هناك خطوات مُتسلسلة تتدرّج من المعرفة البسيطة، والخبرة السابقة الى مُستويات مُتقدمة في التفكير والمعرفة، وهي على النحو الآتي :

1 – **الإعلان عن الموضوع** : وفيها يُعلن المدرّس عن الموضوع بذكر عنوانه، وكتابته في أعلى السبورة بخطٍ واضح، مع بيان الأطر الواضحة له.

2 – **مرحلة ما قبل القراءة** : ويُرمز لها بالحرف (K) للدلالة على ما يعرفه الطالب عن الموضوع، وتهدُف هذه المرحلة الاستطلاعية الى مساعدة الطلبة في تذكُّر ما يعرفونه عن موضوع القراءة من معلومات واستدعائه، وبيانات سابقة، بتنشيط معرفتهم، واستدرار أفكارهم، ويوجّه المدرّس الطلبة للمشاركة في مناقشة أفكارهم السابقة، وبعدها يُدوّن ومعه الطلبة ملاحظاتهم، وأفكارهم الرئيسة، وذلك في العمود الأول من الجدول.

3 – **ما الذي أريد أن أعرفه ؟** : ويُرمز له بالحرف (W)وهي الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة، وفيها يبدأ الطلبة بتحديد أهدافٍ لقراءتهم، التي يُمكن صياغتها على شكل أسئلة تُدوّن في العمود الثاني من الجدول.

4 – **مرحلة القراءة** : وفيها يتفحّص الطلبة كل فقرة من فقرات النص المقروء، فيبدؤون بالتوقّع، وبعد قراءة الفقرة يُنقحون، ويُحدثون ذاكرتهم الخاصة بالنص، فضلاً عن توقعاتهم، ومن ثم يكملون قراءتهم، وبعدها يبحثون عن إجابات للأسئلة التي حُدّدَت مسبقاً.

5 – **مرحلة ما بعد القراءة** : وتتمثّل في طرح التساؤل الآتي : ماذا تعلّمت من قراءة النص؟، ويُرمز لها بالحرف (L)، وبما أن الأسئلة المطروحة في العمود الثاني وَجّهَت القراءة للإجابة عنها، يبدأ الطلبة بتعبئة العمود الثالث من الجدول بمعلوماتٍ وإجابات مختلفة تُشكّل ما تعلموه من قراءتهم النص، ومن المُحتمل أن يتعلّموا معلومات إضافية خارجة عن نطاق الأسئلة التي طُرِحت؛ لذا تُدوّن في العمود الثالث أيضاً.

6 – **تقويم ما أُنجز** : وفيها يُجري كل طالب تقويماً لِما تعلّمه من قراءة النص، وذلك بموازنة محتوى العمود الثالث (ماذا تعلّمت؟) بمحتوى العمود الثاني (ماذا أريد أن أتعلّم ؟)، بمعنى أنّهم يوازنون بين ما كانوا يرغبون في تعلّمه، وما تعلموه فعلاً؛ لمعرفة مدى تحقق أهداف

الدرس، فضلاً عن تعديل بعض المُعتقدات الغلط التي ربّما كانت لدى بعض الطلبة قبل التعلّم الجديد.

7 – **كيف يُمكنني تعلّم المزيد ؟** ويُرمز لهذه المرحلة بالحرف (H)، وفيها يُحدد الطلبة مصادر الاستزادة من المعلومات، وتحقيق تعلّم أفضل، وتدوين الأسئلة التي لم يُجيبوا عنها، فضلاً عن الأسئلة التي استجدّت في أذهانهم بعد القراءة، وهذا يعني أن التعلّم عملية مستمرة لا تتوقّف عند حدٍّ معين.

8 – **تأكيد التعلّم** : وفيها يطلب المدرس من الطلبةتأكيد ما تعلموه من طريق :

- تقديم عرض شفوي لِما تعلموه.
- تحديد مجالات الإفادة مما تعلّموه، وتطبيقه.
- تلخيص ما تعلموه من الموضوع(الهاشمي وطه، 2008 ص 159 - 161)

أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة :

هناك العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن ان تعزز ما وراء المعرفة عند الطلاب وتعمل على تقويته، ويمكن لأي معلم استعمالها في تدريسه لأي مادة من المواد، ليصل إلى هذا الهدف وفيما يأتي مجموعة منها :

1- استراتيجية توليد الأسئلة واشتقاقها : من المفيد للطلاب وبغض النظر عن الموضوع الذي يدرسونه، أن يتناولوا الانطباع الذي تركه العنوان في نفوسهموان يقوموا هم أنفسهم بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل قراءتهم لها، وفي أثناء القراءة، وبعد أن يفرغوا من القراءة.

فالاشتقاق الذاتي لهذه الأسئلة يسهل على الطلاب استيعابهم لها، ويشجعهم على أن يتوقفوا مرات عدة عن القراءة يقومون عندها بالتفحص والتدقيق، ويمكن لنا أن نحكم بأن الاستيعاب للمادة الدراسية قد تم إذا عرف الطلاب الأفكار الرئيسة في الموضوع، وكان لها وقع في نفوسهم وذو معنى بالنسبة إليهم.(عدس، 2000، ص44-49)

2- استراتيجية إنشاء العلاقات بين المفاهيم : وفيها يتم ترتيب المفاهيم من مفاهيم أكثر عمومية إلى مفاهيم أكثر خصوصية إلى أن تنتهي العلاقات بين المفاهيم بالأمثلة (عبد السلام، 2006، ص114 – 115)

3- استراتيجية المشاركة الثنائية للمتدربين : في هذه الإستراتيجية يقسم الطلابعلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من طالبين اثنين فقط اذ يمثل احدهما دور المفكر الذي يقوم بحل المشكلة، أما الآخر فيقوم بدور المستمع والمحلل لأفكار زميله، وعليه أن يتابع بدقة خطوات الحل ويكون على استعداد لطرح أسئلة على زميله المفكر في حالة ملاحظته لأي خطأ أو غموض بهدف تصويب الأخطاء

مباشــرة وإعــادة الترابــط والتنظــيم بــين خطــوات حــل المشــكلة، وبإمكــان الــزميلين تبــادل الأدوار بينهمــا (أبــو ريــاش وقطــيط، 2008، ص400 – 401)

4- استراتيجية الوعي الذاتي : تشير هذه الإستراتيجية إلى الوعي الذاتي بوصفها طريقة تعلم مدرسة من قبل الفرد، وعندما يدرك الفرد نمط وطريقة تعلمه وبالتالي الإستراتيجية المناسبة للتعلم فعندئذ يكون أكثر فاعلية في عملية التعلم وأكثر يقظة عند مقارنته بالمتعلمين الذين لا يملكون وعيا ذاتيا، ويمكن أن يلعب المعلم دورا بارزا على وفق هذه الإستراتيجية من طريق توظيف مجموعة من الأنشطة التي تمكن المتعلمين من معرفة ذواتهم وقدراتهم وميولهم ودرجة الاستعداد المتوافرة عندهم في تعلم موضوع ما، إذ يمكن للمعلم مناقشتهم في اختيارهم مثلا لنوع المهارات التعليمية التي يرغبون القيام بها، أو يمكن استعمال نوع من قوائم الشطب (أحب، لا أحب)، (مفيد، غير مفيد).

(أبو جادو ونوفل، 2007، ص 353 – 354)

5- استراتيجية (أقرأ – رمز - اكتب حاشية -تأمل) :إن هذه الإستراتيجية تشدد بشكل خاص على كتابة الحواشي من القارئ بعد قراءته النص وصياغة معلوماته بأسلوبه الخاص وذلك على افتراض أن كتابة الحواشي تسهم في تمكين القارئ من استيعاب المقروء

وتوضيح عملية القراءة، والحواشي بموجب هذه الإستراتيجية تتسم بتعددها بحيث يهتم كل نوع بجانب أو وجه من أوجهالنص القرائي.

6- استراتيجية التدريس التبادلي : التدريس التبادلي نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلاب أنفسهم أو بين الطلاب والمعلمين لذلك فان استراتيجية التدريس المتبادل تتأسس على الحوار، وبموجبها يتم توزيع الطلاب بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين إفرادها ويحدد القائد أو المرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من إفراد المجموعة كلاً على حدة وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة واستيعاب محتواها والتعمق فيه يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى قيادة المجموعة في معالجة الجزء التالي ومناقشته وهكذا يتم تبادل الأدوار بين إفراد المجموعة (عطية، 2010، ص168 – 184)

7- استراتيجية الجدول الذاتي : هي استراتيجية مؤثرة تساعد الطلاب على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج الطالب في محاكاة أو قراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة أو مشاهدة فلم أو عرض، يحدد الطالب ما الذي يعتقد ان يعرفه عن الموضوع، وما الذي يريد ان يعرف عن الموضوع، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد الطالب ما الذي تعلمه. (عبد الباري، 2010، ص311)

تعد إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تستعمل لتعليم القراءة، وهي واسعة الانتشار تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء (الهاشمي والدليمي، 2008، ص159)

وتنتسب هذه الإستراتيجية إلى الباحثة دونا اوجل (Donna ogle , 1986) التي تبنتها بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم النص أو المادة المطلوب تعلمها (عطية، 2010، ص171) وقد تناولت دونا اوجل هذه الإستراتيجية في الكلية الوطنية للتعليم في (إفرستون) في أمريكا، ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة، حيث تعملهذه الإستراتيجية على تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة والشارحة، وذلك بهدف تمكين الطلاب من تفعيل معرفتهم السابقة من اجل فهم النص وتوظيفه بما يتفق والبناء المعرفي لهم(أبو جادو، ونوفل، 2007، ص 80)وتساعد إستراتيجية الجدول الذاتي الطلاب في أن يفكروا قبل أن يقرؤوا وفي إثناء القراءة، وبعد أن يقرؤوا، وهي تستعمل لمساعدة الطلاب في فهم النص المعلوماتي، ذلك النص الذي يتضمن معلومات يحتاج الطلاب ان يتذكروها (الهاشمي والدليمي، 2008، ص159)

وفضلاً عن تعزيز عملية طرح الأسئلة والتفكير المستقل، كما أنها تدربهم على وضع أهداف لما يقرؤون. وفي السياق ذاته تؤكد أوغل على أن هذه الإستراتيجية تعمل على توفير التفسير الدقيق للنص المقروء وبالتالي توفر فهما شمولياً أو كلياً للنص أو السياق المقروء (نوفل، 2007، ص225)

وفي ضوء المصطلح الذي يرمز إلى هذه الإستراتيجية (K – W – L)فإنها تتكون من ثلاث مراحل هي :

أولا : ما أعرفه what I Know يمثل حرف (K) : وتتضمن هذه المرحلة خطوتين إذ يتعرف الطلاب على موضوع المادة المقروءة، ويضعون في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع، ومن ثم يقومون بتصنيف بنود القائمة.

ثانيا : ما أريد تعلمه what I want to Learnيمثل حرف(W) : يجد القارئ في هذه المرحلة المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات ترتبط بهذا الموضوع أو ذاك.

ثالثا : ماذا تعلمت what I did Learn يمثل حرف (L) : وفي هذه المرحلة يسجل الطلاب ما تعلموه من الموضوع، تمهيداً للاستفادة به في موضوعات لاحقة (عبد الباري، 2010، ص311)

ثم طورت مراحل هذه الإستراتيجية بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي الشمالي للتعلم في أمريكا (Ncrcl , 1995) فأصبحت أربعة مراحل.

رابعا : كيف يمكن ان نتعلم أكثر How we can learn more ليمثل حرف(H) : وبإضافة هذه المرحلة أصبح يطلق على هذه الإستراتيجية(K – W – L – H)، وعلى أساس المراحل الأربع فان تطبيق هذه الإستراتيجية يقتضي تصميم جدول يتكون من أربعة حقول يخصص الحقل الأول لما يعرفه الطالب عن الموضوع، ويخصص

الحقل الثاني لما يريد أن يعرفه ويخصص الحقل الثالث لما تعلمه من الموضوع بعد قراءته، ويخصص الرابع لكيفية الحصول على مزيد من المعلومات ويطلب من الطالب ان يقوم بملء هذا الجدول ذاتيا على مراحل كما سيأتي. والشكل الأتي يمثل الجدول الذاتي الذي يستعمل في هذه الإستراتيجية. (عطية، 2010، ص172)

انعكاسات نظرية ما وراء المعرفة على منظومة المنهج:

من حيث:

أولا: الأهداف

لقد كان لنظرية ما وراء المعرفة تأثير كبير على أهداف المنهج بحيث أصبح من الواجب على المعلم أن يراعي المراحل الآتية وهي:

1- تحديد الأهداف بدقة.

2- متابعة تحقيق تلك الأهداف.

3- التأكد من مدى تحقيق الأهداف.

وفي ضوء نظرية ما وراء المعرفة ينبغي تحديد أهداف ذات مستويات عليا مثل التفكير في حل المشكلة ومراجعتها وما يتضمن ذلك من مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم وما تتطلبه ما وراء المعرفة من قدرة الفرد على بناء إستراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها والوعي التام بهذه الإستراتيجية. (البجعاوي، 2007 ص109)

ثانيا: المحتوى

في ضوء نظرية ما وراء المعرفة ينبغي اختيار المحتوى وتنظيمه إذ يراعي المراحل العناصر الآتية: التخطيط، المراقبة، التقويم، ومراعاة تنظيم المحتوى عند المتعلم مراقبة الذات أثناء التعلم ووعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات المصاحبة لعملية التعلم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود منه للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة.(نور الدين، 2008ص112)

ثالثا: طرائق التدريس

لقد ظهرت طرائق وإستراتيجيات حديثة قائمة على نظرية ما وراء المعرفة إذ تشير البحوث الى فاعلية هذه الطرائق والإستراتيجيات وخاصة في تعليم اللغة العربية وفروعها، لتركيزها على نشاط الطالب ومشاركته في المواقف التعليمية مثل:

1- الجدول الذاتي (K.W.L) ، (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت) وهي موضوع هذا البحث.

2- النشاط الذاتي.

3- المنظمات السابقة والتمهيدية.

4- التفكير بصوت عال.

5- النمذجة.



6- التعلم التعاوني.

7- التلخيص.

8- خرائط المفاهيم.

رابعا: التقويم

عند استعمال المعلم التقويم في ضوء نظرية وراء المعرفة ينبغي عليه تقويم قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم وقدرته على مراقبة الذات أثناء التعلم ووعي المتعلم بما يستعمله من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات المصاحبة لعملية التعلم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وعند عملية التقويم مراعاة ما يأتي:

1- تقويم مدى تحقيق الأهداف.

2- الحكم على دقة النتائج وكفاءتها.

3- تقويم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

4- تقويم كيفية تناول العقبات والأغلاط.

5- تقويم فاعلية الخطة أو الإستراتيجية(العزازي، 2009ص 148)

وينظر إلى الإستراتيجية التدريسيةبثلاثة محاور هي المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية (الظرفية). وتتعلق المعرفة التقريرية بالمظاهر الأساسية للإستراتيجية وبماهيتها وبتطبيقها وبمخرجاتها المتوقعة،

أما المعرفة الإجرائية فتتعلق بكيفية تصميم الدروس واستعمال الإستراتيجية بمرونة وكفاءة وبكيفية حل المشكلات إذا لم تعمل الإستراتيجية بشكل جيد وبتكيف الإستراتيجية، وفيما يتعلق بالمعرفة الظرفية فإنها تشمل المواد والمواضيع المنهجية والتطبيقات الملائمة للإستراتيجية والاستخدام المناسب في أثناء الدرس. (الدليمي، 2009ص 16)

وهناك من يقسم الإستراتيجيات التدريسية إلى إستراتيجيات متمركزة حول المعلم وإستراتيجيات متمركزة حول المعلم والمتعلم وإستراتيجيات حول المتعلم ،والحقيقة أن الإستراتيجيات الثلاث تقع على محور يتضمن أحد قطبيه الإستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم والقطب الآخر يمثل الإستراتيجيات المتمركزة حول المعلم ويكون للإستراتيجيات الأخرى موقع نسبي على هذا المحور بحسب قربها وبعدها من القطبين.

(الحيلة ، 2003ص 57)

ولكي تستحق الفعالية التدريسية شكل الإستراتيجية ينبغي أن ترتبط أهدافها العامة بالمبادئ المتفق عليها وبالمعايير المحددة للمادة الدراسية، وهذه الأهداف هي:

1- الهدف العملي: أي تدريس المواد في سياق ملائم لمحددات الزمان والمكان والمصادر.

2-الهدف التكنولوجي: أي استخدام الوسائل التكنولوجية الملائمة لتحسين التعليم والتعلم وتعزيزهما.

3- الهدف البيغادوجي (علم أصول التدريس): أي إشراك الطلبة بفاعلية في دراسة المنهاج المدرسي.

4- وهدف حل المشكلات:أي تحديد المشكلة ووضع الافتراضات والحلول.

5- والهدف المعرفي :ويعني تحفيز الطلبة على التفكير بالمادة الدراسية بالاستدلال المنطقي، ومساعدتهم على الاستيعاب، والهدف الوجداني، أي بناء الاتجاهات الإيجابية حول المادة الدراسية وتقليل قلقهم نحوها.

6- والهدف التفاعلي (التشاركي): وفيه يشجع الطلبة على التواصل مع زملائهم ومعلمهم.

7 - والهدف التعلمي :أي إشغال الطلبة بتعليم فعال وتنمية المهارات والمعارف.

8- والهدف ما وراء المعرفي: أي تطوير قدرات الطلبة على مراقبة العمليات المعرفية والحكم بها وتأملها.

9- الهدف الثقافي: ويعني احترام تراث الطلبة وقيمهم ومعتقداتهم وتعزيز المساواة وتكافؤ الفرص.

10- والهدف التقويمي: أي تقويم تقدم الطلبة الدراسي، ودعم المعايير المدرسية، والهدف الواقعي ويعني تنمية تقدير الطلبة للمهارات الحياتية المتعلقة بالمادة الدراسية وتطويرها وكذلك تثمين مجالات

تطبيقها وفرصها الوظيفية ذات الصلة.(الدليمي، 2009ص 17):

وإذا أردنا أن نعدد الإستراتيجيات فإنَ هناك إستراتيجيات لا حصر لها، وسوف نكتفي باستعراض أسمائها وهي كما يأتي:

- إستراتيجية الاستكشاف.
- الإستراتيجية الحوارية.
- إستراتيجية حل المشكلات.
- إستراتيجية المحاكاة.
- إستراتيجية لعب الأدوار.
- إستراتيجية العصف الذهني.
- إستراتيجية التدريس الخاص المنفرد.
- إستراتيجية البيان العملي (العرض العملي).
- إستراتيجية التقديم.
- إستراتيجية التفكير بصوت عال.
- إستراتيجية الخبروية (دورة كولب في التعلم).
- إستراتيجية الذكاءات المتعددة.
- إستراتيجية التدريس التبادلي.
- إستراتيجية تفسير الوسائل البصرية (SNIPS).
- إستراتيجية روبنسون (SQ3R).

- إستراتيجية تعيين الأهمية.

- إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L).

- إستراتيجية طرح الأسئلة.

- إستراتيجية التركيب.

- إستراتيجية التعديل والتصحيح.

- إستراتيجية التلخيص.

- إستراتيجية المراقبة (مراقبة الذات).

- إستراتيجية الاستدلال. (جابر، 1999ص 87)

المؤشرات التربوية النوعية لإستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L):

حتى نتأكد من تحقيق الطلبة لأهداف إستراتيجية (K. W. L) لابد أن تتثبت من تملك الطالب وقيامه بالآتي:

1- يقرأ الطالب النص المستهدف قراءة سليمة واعية.

2- يحدد الطالب ما يعرفه عن موضوع الدرس وما يريد أن يعرفه من خلال طرح تساؤلاته الخاصة على المعلم، وكتابة ذلك في الأعمدة الثلاثة.

3- يحلل الطالب النص ويصنف محتواه إلى أفكار رئيسية وفرعية.

4- يصوب الطالب ما يمتلكه من معلومات سابقة ويلائمها مع التعلم الجديد.

5- يقوم الطالب ما تعلمه وفقاً لمعايير صحيحة (أهداف التدريس).

(دايرسون، 2004ص98)

مصادر (العربية والأجنبية)

- أبو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل. **تعليم التفكير النظرية والتطبيق،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007 م.

- أبو رياش، حسين محمد. **التعلم المعرفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.

- أبو رياش، حسين محمد : **التعلم المعرفي**، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان2007 م.

- أبو زينة، فريد كامل : **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان 1997 م.

- الأحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف:**طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط2 ، عمان 2003م.

- أنصاف محمد احمد درار : **التعليم وتنمية التفكير** ، المؤتمرالعلمي الإقليمي للموهبة حول (رعاية الموهبة تربية من اجل المستقبل) ، مؤسسةالملك عبدالعزيز لرعاية الموهوبين ، المملكة العربية السعودية 2006م.

- البجعاوي، عمر خضر. **أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة العاشرة في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة لاهاي الدولية، الأردن2007م.

- جابر، جابر عبد الحميد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة1999م.

- جابر زكي يس: **تدريس العلوم**،ط1، دار النهضة العربية، القاهرة 2002م..

- الجبوري، جنان مزهر لفتة : **أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (أبن رشد) جامعة بغداد2005م.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

- الجندي، أمينة ومنير صادق موسى: **فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير ألابتكاري لدى تلاميذالصفالثاني إعدادي ذوي السمات العقلية المختلفة**المؤتمر العلميالخامسللجمعيةالمصرية، التربية العالميةللمواطنة 2001م.

- الحيلة، محمد محمود : **مهارات التدريس الصفي**، ط3، دار المسيرة، عمان، 2009م.

-الحيلة، محمد محمود : **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة 2003م.

- الحيلة، محمد محمود : **تصميم التعليم (نظرية وممارسة)**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2003م.

- دايرسون، مارغريت. : **إستراتيجيات الاستيعاب القرائي (الجدول الذاتي وظل القمر)**، دار الكتاب التربوي للنشر، الدمام، السعودية2004م.

- الدمرداش ،أحمد جابر: **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** ، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة 2003م..

- الدليمي، طه علي حسين : **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط1، عالم الكتب الحديث اربد 2009م.

- ربيكاأكسفورد: **استراتيجيات تعلم اللغة** ، مكتبة الأنجلو، المصرية ، القاهرة 1996م.

- الزيات ،فتحي مصطفى: **الأسس المعرفية للتكوين العقليوتجهيز المعلومات** ، دار الوفاء ، القاهرة 1995م.

- الشارف، أحمد العريفي، **المدخل لتدريس الرياضيات**، ط1، دار الكتب، طرابلس 1996م.

- شبر، خليل إبراهيم وآخرون : **أساسيات التدريس**، ط1، دار المناهج، عمان، 2006م.

- عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان2010م.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام: تدريس العلوومتطلبات العصر، دار الفكر العربي ، ط1 ، جمهورية مصر العربية 2006.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى : تدريس العلوم ومتطلبات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة2006م.

- العتوم، عدنان يوسف، عبد الناصر ذياب الجراح. تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعةعمان، 2007م.

- العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفيبينالنظريةوالتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان 2004م.

- عدس، محمد عبد الرحيم. المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، 2000م.

- العزازي، سلوى محمد أحمد. : تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية لتنمية المهارات القرائية عند طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، مصر2009م.

- عـزو إسماعيـل عفانـه ، الخزنـدار ، نائلـه نجيـب : **التـدريس الصـفي بالـذكاءات المتعـددة** ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطبـاع، ط2، الأردن 2009م.

- عطية، محسن علي :**استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.

- عطيـة، محسـن علـي : **استراتيجيات مـا وراء المعرفـة في فهـم المقـروء**، ط1 ، دار المناهج، عمان، 2009م.

- العليـــان، فهـــد : **إســـتراتيجية K.W.L في تـــدريس القـــراءة ومفهومها، إجراءاتهـا ، فوائـدها**، مجلـة كليـة المعلميـن، المجلـد الخامس، العدد الأول، الرياض 2005م.

- عوض، بركات أحمد، وسعيد محمد سعيد. : **المدخل إلى التدريس بالاستراتيجيات القرائية**، الدار اللبنانية للكتاب، بيروت 2003 م.

- الكناني، ممدوح عبد المنعم، و الكندري، أحمد محمد مبارك : **سـيكولوجية الـتعلم وأنمـاط التعلـيم**، ط2، مكتبـة الفـلاح، الكويت، 1995.

- نجوى عبد خليل : **اثـر استراتيجياتماوراء المعرفةفيتمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصريةللتربية ، كلية التربية ، ، العدد الخامس ، جامعة عين شمس 2004م.

- الفاهمي، عبد الرحمن عبد الله : **استراتيجيات ما وراء المعرفة... تطبيقات في تدريس اللغة العربية**، دار المملكة للطباعة والنشر، الرياض 2009م.
- نور الدين، ومحمد عثمان. : **استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات القراءة**، دار الطريق للطباعة والنشر، عمان2008م.
- نوفل، محمد بكر : **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2008م.
- الهاشمي، عبد الرحمن و الدليمي، طه علي حسين: **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان 2008.

- Conner, Dennifer. (2002): **Istrational Reading strateg**y, K. W. L., edu/1517.http://www.Indiana
- Ebel , Robert , (1972) : **Essential of Ecucational Easurement** , 2 nd ED , NewJersey ,Englewood.
- Judy ,stevens & Goldberg.Dee.**For the learner's sake:Brain-Based Instruction for the 21st century.**Arisona, Zephypress ,2001
- Schunk,D.H.Learning the ories (2000). **An education perpective. Prentice**, Hald,(2nd) New Jersey,.
- Sternberg , R , (2008) : **Cognitive Psychology** , Fifth Edition Thomson , Wadsworth , Australia .

- Imel , S. (2002) : **Metacognitive Skills For Adult Learning** , Trends and Issues Alert , No. 39 ,Available.

- Livingston, J.A. **Metacognition** : An overview. Amercan psychologist, 34: 1997.

- WWW. teacher vision. fen. com /graphic-organizersskill – builder/48615.html

- http :// Learnnce. org /reference/KWL + chart.

- http :// gograins. com. au/ primary schools.

-http :// red 6747. pbworks.com/Stephen + Hill.

- http :// olc. spsd.SK. ca/DE/PD/instr/starts/graphic Organizers

K.W.L



الفصل الرابع

أنموذج خطة تدريسية يومية على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في مادة طرائق تدريس الاملاء

4

الفصل الرابع

أنموذج خطة تدريسية يومية على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في مادة طرائق تدريس الاملاء

أولاً: تعريف بالخطة.

اليوم والتأريخ:

اسم المقرر الدراسي: طرائق تدريس اللغة العربية.

اسم الموضوع: طرائق تدريس الإملاء.

اسم تدريسي المادة: أ.م. نجم عبدالله الموسوي

الوقت المقرر للدرس: (50) دقيقة للمحاضرة الواحدة.

اسم القسم: قسم اللغة العربية.

المرحلة والشعبة: الثالثة، شعبة (أ).

اسم الكلية: كلية التربية

ثانياً: الأهداف العامة

1. التعرف على مقومات الطريقة الناجحة

2. التعرف على القواعد العملية التي تراعي في التدريس بصفة عامة.

3. التعرف على الطرق التعليمية القديمة والحديثة.

4.التغلب على المشكلات التي تعترض تدريس اللغة العربية.

5.فهم الطرائق الشائعة في تدريس اللغة العربية، واختيار الطريقة المناسبة لتدريس كل منهج من مناهجها، ويحدد خطواتها الأساسية.

6.تعريف الطلبة بمفهوم مناهج اللغة العربية وطبيعتها وأنواعها وأهمية تدريسها، وأهداف تدريسها في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

7.تقديم دروس نموذجية لمناهج اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية وتكليف الطلبة بإعداد دروس مماثلة لها من خلال.

8.التعرف على القواعد الأساسية لكل طريق من طرائق التدريس مع التعرف على المزايا والعيوب الخاصة بكل طريقة.

9.توضح أسس بناء مناهج اللغة العربية في التعليم العام، ويصف مكوناتها الأساسية وخطة توزيعها على مراحل التعليم العام، ويشرح الحلول المناسبة لمشكلاتها.

10.معرفة الوسائل التعليمية المعينة على تدريس اللغة العربية، ويحدد مصادرها. ويتمكن من استخدامها عند الحاجة إليها.

11. شرح الأساليب والأدوات المناسبة لتقويم اللغة العربية، وفهم كيفية تفسير نتائجها.

ثالثاً: الأهداف السلوكية

يتوقع من طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة ميسان، بعد الانتهاء من الدرس، ومرورهم بالخبرات التعليمية المناسبة، والقيام بالنشاطات والإجراءات المطلوبة أنْ يكون كل طالب، وطالبة قادراً على أنْ:

1. أن يعرف الطلبة الإملاء في اللغة والاصطلاح.
2. أن يطلع الطلبة على أهداف تدريس الإملاء.
3. أن يعرف الطلبة أهمية تدريس الإملاء.
4. أن يعدد الطلبة أنواع الإملاء.
5. أن يطلع الطلبة على خطوات كل نوع من أنواع الإملاء
6. أن يدرك الطلبة متى يستعمل كل نوع من أنواع الإملاء.
7. أن يقارن الطلبة بين كل نوع من أنواع الإملاء.
8. أن يفهم الطلبة طرائق تصحيح الإملاء.
9. أن يدرك الطلبة أهمية كل طريقة من طرائق تصحيح الإملاء.
10. أن يقارن الطلبة بين كل نوع من أنواع تصحيح الإملاء
11. أن يبدي الطلبة أرائهم تجاه كل نوع من أنواع تصحيح الإملاء
12. أن يطلع الطلبة على أنموذج لخطة في تدريس الإملاء.
13. أن يعرف الطلبة بعض الأخطاء الشائعة في الإملاء.
14. أن يطلع الطلبة على طرائق أساليب علاج الأخطاء الشائعة في الإملاء.

15. أن يلخص الطلبة أسباب الضعف في الإملاء
16. أن يستنتج الطلبة علاجاً للأخطاء الشائعة في الإملاء.
17. أن يطلع الطلبة أنموذج خطة في تدريس موضوع ما في الإملاء
18. أن يكتب الطلبة أنموذج خطة في تدريس موضوع ما في الإملاء.

رابعاً : محتوى الموضوع.

تعريف الإملاء، وأهدافه، وأهميته، وأنواعه وآلية استعمال كل نوع من هذه الأنواع، وطرائق تصحيح الإملاء، وأسباب ضعف المتعلمين في درس الإملاء، وأساليب العلاج الملائمة ، والإطلاع على أنموذج لخطة تدريسية في الإملاء.

خامساً : الوسائل التعليمية

1. السبورة.
2. الأقلام الملونة.
3. شاشة العرض.
4. جهاز الحاسوب (اللابتوب).
5. استمارة إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

سادساً : خطوات سير الدرس

يتضمن سير الدرس الخطوات الآتية :

1. التمهيد للدرس: (5) دقائق

في بداية الدرس يقوم تدريسي المادة بالتمهيد للدرس الجديد ، وذلك من خلال ربطه بالدرس السابق لخلق حالة تواصل، وشد انتباه الطلبة للدرس عن طريق طرح بعض الأسئلة التي تتعلق بالدرس السابق، وكما يأتي:

- ماذا نعني بقواعد اللغة العربية ؟
- ما هي طرائق تدريس قواعد اللغة العربية ؟
- ما خطوات كل طريقة ؟
- ما ايجابيات وسلبيات كل طريقة ؟
- ما صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية ؟

2. العرض (40) دقيقة

في خطوة العرض يقوم تدريسي المادة (الباحث) بعرض المادة العلمية المقررة على وفق مراحل إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) والمتكونة من ثلاث خطوات متتالية ، تمثل كل خطوة حقلا في الجدول الخاص بهذه الإستراتيجية ويكون كما يأتي:

- **الخطوة الأولى: ماذا اعرف ؟** (K).

يبدأ تدريسي مادة طرائق تدريس اللغة العربية (الباحث) بالتذكير بأنه قام في نهاية الدرس السابق برسم جدول على السبورة، (والذي عرضه على

الشاشة بواسطة جهاز الحاسوب – اللابتوب -) وكذلك من خلال الأنموذج الورقي لإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والذي وزعه على كل طالب وطالبة في نهاية كل محاضرة.

ولا بد من الإشارة إلى أن عملية ملء العمود الأول والثاني من استمارة إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L)) يتم أما عن طريق توزيع استمارات الجدول لكل طالب وطالبة والطلب منهم أن يملئوا العمود الأول والثاني وإرجاعها إلى التدريسي، أو عن طريق طرح تساؤلات واستجواب الطلبة ثم تتم عملية ملء الجدولين.

يقوم التدريسي (الباحث) بتذكير الطلبة بالحقل الأول من استراتيجية الجدول الذاتي (K - ماذا اعرف -) الذي تمت عملية ملئه في نهاية المحاضرة السابقة والذي دون فيه طلبة المجموعة التجريبية ما يعرفونه بالتحديد عن الموضوع الجديد الذي سوف يتم تناوله في المحاضرة المقبلة ، وذلك بعد أن قام التدريسي (الباحث) بتوضيح العنوان المقبل وفقراته التي سوف يستعرضها وبعض الأفكار العامة (الخطوط العريضة) عنه، وبعد أن تتضح الأفكار في أذهان الطلبة يطلب التدريسي من الطلبة كافة بتدوين هذه الأفكار وما يريدون أن يتعلموه عن هذا الموضوع في الحقل الأول من الجدول الذاتي (K.W.L) والذي يتكون من ثلاثة حقول ممثلة لخطوات الإستراتجية وكما يأتي:

1	2	3
ماذا اعرف ؟ (K)	ماذا أريد أن اعرف ؟ (W)	ماذا تعلمت ؟ (L)
1.الإملاء من الدروس المهمة في اللغة العربية. 2. أن لدرس الإملاء أهدافاً وأهمية شأنه شأن بقية دروس اللغة العربية. 3.هناك الكثير من الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين. 4.المقصود بالإملاء أن يملي المدرس القطعة الإملائية على ظهر الغيب للطلبة. 5. هناك خطة تدريسية يجب أن يسير عليها المدرس في تدريس الإملاء. 6.لا بد من وضع علاجاً لضعف الطلبة في الإملاء.		

- الخطوة الثانية: ماذا أريد أن اعرف ؟ (W).

يحاول الباحث من خلال هذه الخطوة مساعدة الطلبة على تنظيم وتوجيه قراءتهم للدرس من اجل فهم ومعرفة أفضل لغرض إتقان الدرس لأنه يتوقع نتائج الإتقان تؤدي إلى الميل نحو المادة وما تحويه من معلومات وأفكار وبالتالي سيؤدي ذلك إلى الميل نحو المهنة التي وضعت هذه المادة لتعريف الطلبة بقواعدها وأصولها.

إذ يحدد الطلبة أهداف لقراءتهم لموضوع الدرس وصياغتها على شكل أسئلة. فبعد أن دونوا معلوماتهم المسبقة في الحقل الأول(k) يبدأ التدريسي (الباحث) بطرح الأسئلة حول الموضوع في الحقل الثاني (w) وبالشكل الأتي:

3	2	1
ماذا تعلمت؟ (L)	ماذا أريد أن اعرف؟ (W)	ماذا اعرف؟ (K)
	1 -أريد أن اعرف معنى مفهوم الإملاء. 2 -أريد أن اعرف أهداف وأهمية الإملاء. 3 -أريد أن اعرف أنواع الإملاء. 4 -أريد أن اعرف ايجابيات وسلبيات كل نوع من أنواع الإملاء. 5 -أريد أن اعرف خطوات تدريس كل نوع من أنواع الإملاء. 6 -أريد أن اعرف طرائق تصحيح الإملاء. 7. أريد أن أعرف أنموذج خطة تدريسية عن تدريس الإملاء. 8. أريد أن أكتب أنموذج خطة لتدريس موضوع ما في الإملاء. 9.أريد أن أعرف أسباب الضعف في الإملاء. 10.أريد أن أعرف بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى المتعلمين.	

- التدريسي (الباحث):

محاضرتنا لهذا اليوم سنتحدث فيها عن الإملاء على اعتباره احد فروع اللغة العربية المهمة، بل انه يعد درساً لتدريب التلاميذ والطلبة على الرسم الصحيح للكلمة والجملة والكتابة الصحية الخالية من الأخطاء الإملائية، حتى تصبح مهارة يؤديها المتعلم بصورة مستمرة . فما هو تعريفكم للإملاء ؟

- **أحد الطلبة:**

الإملاء في اللغة: تشير المعاجم اللغوية إلى أن ملا: المِلاوةُ والمَلا والمَلِيءُ، كله مدة العيش، وأمْلاه الله إياه ومَلاهُ، والإملاء والإملال على الكاتب واحد. وأمْلَيتُ الكتاب أُمْلي وأملَلَتهُ لغتان جاء بهما القرآن واستمليتهُ الكتاب: سألته أن يُمليه عليَّ". (ابن منظور، 1956، (ملا)، ص 532).

- **التدريسي (الباحث):**

أحسنت شكراً جزيلاً، وما هو تعريفه في الاصطلاح:

- **أحد الطلبة:**

الإملاء في الأصطلاح: هو تعليم الطلاب الرسم الصحيح للكلمات وتعويدهم الكتابة الصحيحة وتدريبهم على رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وسريع وجميل كما تعلمهم على النظافة والنظام والانتباه هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتسب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات والإنتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، وإستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات في الذهن ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في التعلم.

- **التدريسي (الباحث):**

أحسنت، شكراً جزيلاً، كما أن الغرض من الإملاء أن يكوّن التلميذ صوراً واضحةً لما ينطق الفرد به وأداة صالحة للإبانة والإستفادة عن طريق الرموز ويتحقق ذلك إذا تم التطابق بين الكتابة والنطق بطريقة خالية من الخلاف، وما هي أهداف الإملاء ؟

- أحد الطلبة: من الأهداف:

- تعويد التلاميذ الكتابة السريعة دون الوقوع في الأخطاء الإملائية لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة.
- زيادة قدرة التلاميذ على التعبير والفهم وإستيعاب المواد الدراسية الأخرى وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن.
- تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء.
- تحقيق الإلتزام بكتابة أصوات اللغة كما أصطلح على كتابها المتخصصون من السلف إلى الخلف وتحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب.

- **التدريسي (الباحث):** أحسنت، شكراً جزيلاً.
- **أحد الطلبة:** وكذلك منها:



- رسم ما يملي من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة.
- رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال.
- تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل بصورة صحيحة وبذوق سليم.
- تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل المفردات الجديدة التي تسهم في زيادة الثراء اللغوي وتنمية قدرتهم على التعبير الجيد.
- تعويد التلاميذ على تحسين كتابتهم والاهتمام بها.
- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، شكراً جزيلاً، وكذلك هناك أهداف عديدة أخرى وربما تشكل أهمية لتدريس الإملاء منها:
  - تنمية دقة الملاحظة والتركيز في اذهان المتعلمين.
  - تجنب الاحراج في الحياة اليومية والمدرسية خصوصاً.
  - تنمية الثروة اللغوية عندالمتعلمين.
  - تنمية المهارة الكتابية عند المتعلمين بتعويدهم سرعة الكتابة.
- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، حسناً، أن للإملاء أنواعاً، فما هي ؟
- **أحد الطلبة**: هي:

- **<u>الإملاء المنقول</u>**: وهو أحد أنواع الإملاء الرئيسة ويعتمد على النقل المباشر إذ ينقل التلاميذ القطعة التي توجد أمامهم في الكتاب أو

السبورة إلى دفاترهم بعد قراءتها وتهجي حروفها، أنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الاول والثاني والثالث الإبتدائي.

- **الإملاء المنظور**: وهذا النوع من الإملاء يختلف عن النوع السابق ومبدأه أنَّ التلاميذ ينظرون إلى القطعة المراد إملاؤها وقرأتها ثم تحجب عنهم وتملى عليهم، وأنَّ حجب القطعة هو الفارق الأساسي بين الإملاء المنقول والإملاء المنظور.

إنَّ هذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، ويوضح أنَّ أهم ما نجنيه من الإملاء المنظور أنه درجة مناسبة من التجريد اللغوي إذ تبدأ الكلمات الصعبة بالرسوخ في أذهان التلاميذ.

- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، شكراً جزيلاً، من يكمل بقية الأنواع؟

- **أحد الطلبة**: كذلك منها:-

الإملاء الإستماعي: في هذا النوع من الإملاء لا تعرض القطعة أو النص الإملائي على التلاميذ وإنما يستمعون إلى القطعة ويناقشهم المعلم فيها ويساعدهم على التهجي ثم تملى عليهم، إنَّ هذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

الإملاء الإختباري: الغرض من هذا النوع من الإملاء إختبار قدرة التلاميذ على مدى ما تحقق لديهم من أهداف تدريس الإملاء في السنوات السابقة ولذلك تملى عليهم القطعة الإملائية بعد فهمها

دون مساعدة المعلم في الهجاء، إنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب جميع الصفوف لكن ينبغي أنْ يكون على فترات معقولة حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم.

الإملاء القاعدي: إنَّ هذا النوع من الإملاء يعتبر طريقة لإستنباط القاعدة الإملائية، وفيه يرتب المعلم على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد يحتوي على بعض الأمثلة التي يريد إستنتاج القاعدة منها.

- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، شكراً جزيلاً، كما لا بد من الإشارة إلى أن كل نوع من هذه الأنواع يناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة، ولا يمكن استعمال أحد أنواع الإملاء ما لم يتم استيفاء النوع أو الأنواع التي سبقته، كما أن للإملاء طرائقاً خاصة للتصحيح، فما هي:

- **أحد الطلبة**: من هذه الطرائق:

- إسلوب تصحيح كراسة كل تلميذ أمامه: إنَّ لهذا النوع مميزات منها أنَّ التلميذ يرشد إلى خطأه مباشرةً ويفهم خطأه حالاً، ويحس بقربه من المعلم وصلته به، كما أنَّ هذا الإسلوب يمكن المعلم من التعرف على مستوى كل تلميذ ودرجة تقدمه ومهارته أو ضعفه في الإملاء.

إنَّ لهذا الإسلوب سلبيات منها أنَّ التلاميذ قد يقعون في خوف وإرباك من المعلم وخاصة الذين يعانون من الإنطواء والعزلة فيما إذا كان المعلم شديداً، كما أنَّ الوقت المخصص للدرس لا يكفي لمتابعة وتغطية التلاميذ كلهم وهذا ما يحدث كثيراً في الصفوف التي يكون عدد التلاميذ فيها كبيراً.

<u>إسلوب تصحيح كراسات التلاميذ خارج الصف</u>: وفيه يصحح المعلم كراسات التلاميذ ويكتب الصواب فوق الكلمات الخاطئة كما أنَّ على التلاميذ تكرار كتابة الكلمات التي أخطأوا من (5 – 10) مرات.

إنَّ هذا النوع من التصحيح لا يعطي للتلاميذ تغذية فورية لأنَّ التصحيح يتم خارج الصف وقد يتاخر المعلم في تصحيح الكراسات الإملائية وفيها تطول المدة الزمنية ويترسخ الخطأ في أذهان التلاميذ لتأخر معرفة الصواب.

- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، شكراً جزيلاً، من يكمل البقية ؟

- **أحد الطلبة**: كذلك من هذه الأساليب:

<u>إسلوب التصحيح على السبورة</u>: وفيه يعرض المعلم إنموذج القطعة التي أملاها على التلاميذ على السبورة ويصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إليها.

إنَّ هذه الطريقة جيدة وتعود التلاميذ الملاحظة والثقة بالنفس والإعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية والشجاعة والإعتراف بالخطأ.

<u>إسلوب تبادل الكراسات بين التلاميذ</u>: وفيه يصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه.

إنَّ هذا الإسلوب لا يخلو من محاذير من حيث آنه يجعل بعض التلاميذ ميالين لإظهار أخطاء زملائهم بسبب روح التنافس أو لغرض السخرية، أو إخفاء أخطاء زملائهم عندما يرتبطون بشيء من المودة.

- **التدريسي (الباحث)**: أحسنت، شكراً جزيلاً، من يوضح لنا خطوات تدريس درس الإملاء ؟

- **أحد الطلبة**: ان هناك خطوات خاصة بكل نوع من الإملاء.

- **التدريسي (الباحث)**: نعم، أحسنت، هل تستطيع أن توضح لي خطوات أحد الأنواع ؟

- **أحد الطلبة**:نعم، خطوات الإملاء الاختباري، وهي:

- التمهيد.

- الاستعداد للاملاء وتهيئة المتعلمين للكتابة بتجهيز انفسهم.

- بدأ عملية الإملاء وهنا ضرورة املاء النص فقرة فقرة بهدوء وتاني.

- قراءة النص ثانية، لتدارك ما نساه المتعلمين او تدارك بعض الاخطاء الاملائية.

- جمع الدفاتر ورصد الاخطاء الاملائية وتصحيحها بلون مغاير.

- **التدريسي (الباحث)**:نعم، أحسنت، من يوضح خطوات التدريس لانواع

اخرى من الاملاء ؟

- **أحد الطلبة**:نعم، خطوات الإملاء الاستماعي (غير المنظور)، وهي:

- التمهيد واثارة دافعية المتعلم.

- قراءة المعلم للنص الاملائي، ليلم التلاميذ بمعناهالاجمالي.

- مناقشة الافكار الرئيسة، باسئلة يطرحها المعلم.

- تهجي كلمات مشابهه للمفردات الصعبة التي في النص، وكتابة بعضها على السبورة.

- اعادة قراءة المدرس للنص قراءة متانية.

- تهيئة المتعلمين انفسهم للكتابة.

- املاء النص ويراعى فيه تقسيم النص الى وحدات مناسبة الطول، واملاء الوحدة مرة واحدة لتعويد المتعلمين على حسن الاصغاء والانتباه، ومراعاة كذلك استعمال علامات الترقيم.

- قراءة المعلم النص للمرة الثالثة ليتدارك المتعلمين اخطائهم.

- جمع الدفاتر بنظام وهدوء، ورصد الاخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

- معالجة الاخطاء الاملائية.

- **التدريسي (الباحث)**:نعم، ومن يكمل البقية ؟

- **أحد الطلبة**: اما خطوات الأنواع الأخرى فكما يأتي:

<u>خطوات الإملاء المنقول</u>، وهي:

- التمهيد.
- عرض النص.
- قراءة المعلم النموذجية.
- قراءة التلاميذ الفردية.
- الوقوف على أفكار النص.
- تحديد الكلمات الصعبة وتهجية حروفها.
- استنباط بعض القواعد الإملائية.
- نقل النص في دفاتر الإملاء.
- قراءة المعلم للنص مرة أخرى.
- جمع الدفاتر بنظام.
- إجراء التصحيح وتحديد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

❖ <u>خطوات الإملاء المنظور</u>، وهي:

- التمهيد للدرس بمقدمة مناسبة تثير دافعية المتعلمين.
- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية وبعدها قراءة عدد من المتعلمين.
- معالجة المشكلات الإملائية التي يتضمنها النص.
- استنتاج بعض القواعد الإملائية.
- حجب النص وتهيئة المتعلمين أنفسهم للكتابة.

- قراءة المعلم النص ثانية.

- عرض النص، ثم يصحح المتعلمين دفاترهم تحت إشراف المعلم أو المدرس.

رصد أخطاء التلاميذ ومعالجتها على السبورة.

- **التدريسي (الباحث)**:لا بدمن كتابة خطة لتدريس موضوع ما في الإملاء، فكل طالبة وطالبة مطالبين بذلك، على وفق الخطوات التي تم ايضاحها في محاضرة اليوم.

- **الخطوة الثالثة: ماذا تعلمت ؟ (L)**

تتشابه هذه الخطوة مع خطوة التقويم في نهاية كل محاضرة تلقى على الطلبة، إذ يستطيع تدريسي المادة (الباحث) من خلال ما دونه طلبته في الحقل الثالث من استمارة الجدول الذاتي وهو الحقل الثالث (L) أن يقوم محاضرته ويقوم استيعاب الطلبة للمحاضرة، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الطلبة جميعاً يجب أن يملؤوا هذا الحقل بما تعلموه وما فهموه من معلومات تخص موضوع المحاضرة وتدون بالشكل الآتي:

3	2	1
ماذا تعلمت ؟ (L)	ماذا أريد أن عرف؟ (W)	ماذا اعرف؟ (K)
الإملاء في اللغة: تشير المعاجم اللغوية إلى أن ملا: المِلاوةُ والمَلا والمَلِيءُ، كله مدة العيش، وأمْلاه الله إياه ومَلاهُ، والإملاء والإملال على الكاتب واحد. وأمْلَيتُ الكتاب أُمْلي وأملَلتهُ لغتان جاء بهما القرآن واستمليتهُ الكتاب: سألته أن يُمليه عليَّ ". (ابن منظور، 1956، (ملا)، ص 532). **الإملاء في الأصطلاح**: هو تعليم الطلاب الرسم الصحيح للكلمات وتعويدهم الكتابة الصحيحة وتدريبهم على رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وسريع وجميل كما تعلمهم على النظافة والنظام والانتباه هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتسب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات والإنتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، وإستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات في الذهن ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في التعلم.		

أهداف الإملاء:		
- تعويد التلاميذ الكتابة السريعة دون الوقوع في الأخطاء الإملائية لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة. - زيادة قدرة التلاميذ على التعبير والفهم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن. - تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء. - تحقيق الإلتزام بكتابة أصوات اللغة كما أصطلح على كتابها المتخصصون من السلف إلى الخلف وتحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب. - رسم ما يملي من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة. - التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة. - رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال.		

- تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل بصورة صحيحة وبذوق سليم. - تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل المفردات الجديدة التي تسهم في زيادة الثراء اللغوي وتنمية قدرتهم على التعبير الجيد. - تعويد التلاميذ على تحسين كتابتهم والاهتمام بها. - تنمية دقة الملاحظة والتركيز في اذهان المتعلمين. - تجنب الاحراج في الحياة اليومية والمدرسية خصوصاً. - تنمية الثروة اللغوية عندالمتعلمين. - تنمية المهارة الكتابية عند المتعلمين بتعويدهم سرعة الكتابة. **<u>أنواع الإملاء:</u>** - **<u>الإملاء المنقول</u>**: وهو أحد أنواع الإملاء الرئيسة ويعتمد على النقل المباشر إذ ينقل التلاميذ القطعة التي توجد أمامهم في الكتاب أو السبورة إلى دفاترهم بعد قراءتها وتهجي حروفها ، أنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثاني والثالث الإبتدائيين.		

- **الإملاء المنظور**: وهذا النوع من الإملاء يختلف عن النوع السابق ومبدأه أنَّ التلاميذ ينظرون إلى القطعة المراد إملاؤها وقرأتها ثم تحجب عنهم وتملى عليهم، وأنَّ حجب القطعة هو الفارق الأساسي بين الإملاء المنقول والإملاء المنظور.

إنَّ هذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، ويوضح أنَّ أهم ما نجنيه من الإملاء المنظور أنه درجة مناسبة من التجريد اللغوي إذ تبدأ الكلمات الصعبة بالرسوخ في أذهان التلاميذ.

الإملاء الإستماعي: في هذا النوع من الإملاء لا تعرض القطعة أو النص الإملائي على التلاميذ وإنما يستمعون إلى القطعة ويناقشهم المعلم فيها ويساعدهم على التهجي ثم تملى عليهم، إنَّ هذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

الإملاء الإختباري: الغرض من هذا النوع من الإملاء إختبار قدرة التلاميذ على مدى ما تحقق لديهم من أهداف تدريس الإملاء في السنوات السابقة ولذلك تملى عليهم القطعة الإملائية بعد فهمها دون مساعدة المعلم في الهجاء، إنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب جميع

الصفوف لكن ينبغي أنْ يكون على فترات معقولة حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم.

<u>الإملاء القاعدي</u>: إنَّ هذا النوع من الإملاء يعتبر طريقة لإستنباط القاعدة الإملائية، وفيه يرتب المعلم على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد يحتوي على بعض الأمثلة التي يريد إستنتاج القاعدة منها.

<u>أساليب تصحيح الإملاء:</u>

- **<u>إسلوب تصحيح كراسة كل تلميذ أمامه</u>**: إنَّ لهذا النوع مميزات منها أنَّ التلميذ يرشد إلى خطأه مباشرةً ويفهم خطأه حالاً. ويحس بقربه من المعلم وصلته به، كما أنَّ هذا الإسلوب يمكن المعلم من التعرف على مستوى كل تلميذ ودرجة تقدمه ومهارته أو ضعفه في الإملاء.

إنَّ لهذا الإسلوب سلبيات منها أنَّ التلاميذ قد يقعون في خوف وإربالك من المعلم وخاصة الذين يعانون من الإنطواء والعزلة فيما إذا كان المعلم شديداً، كما أنَّ الوقت المخصص للدرس لا يكفي لمتابعة وتغطية التلاميذ كلهم وهذا ما يحدث كثيراً في الصفوف التي يكون عدد التلاميذ فيها كبيراً.

		- <u>إسلوب تصحيح كراسات التلاميذ خارج الصف</u>: وفيه يصحح المعلم كراسات التلاميذ ويكتب الصواب فوق الكلمات الخاطئة كما أنَّ على التلاميذ تكرار كتابة الكلمات التي أخطأوا من (5 – 10) مرات. إنَّ هذا النوع من التصحيح لا يعطي للتلاميذ تغذية فورية لأنَّ التصحيح يتم خارج الصف وقد يتاخر المعلم في تصحيح الكراسات الإملائية وفيها تطول المدة الزمنية ويترسخ الخطأ في أذهان التلاميذ لتأخر معرفة الصواب. - <u>إسلوب التصحيح على السبورة</u>: وفيه يعرض المعلم إنموذج القطعة التي أملاها على التلاميذ على السبورة ويصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إليها. إنَّ هذه الطريقة جيدة وتعود التلاميذ الملاحظة والثقة بالنفس والإعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية والشجاعة والإعتراف بالخطأ. - <u>إسلوب تبادل الكراسات بين التلاميذ</u>: وفيه يصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه.

إنَّ هذا الإسلوب لا يخلو من محاذير من حيث أنه يجعل بعض التلاميذ ميالين لإظهار أخطاء زملائهم بسبب روح التنافس أو لغرض السخرية ، أو إخفاء أخطاء زملائهم عندما يرتبطون معهم بهم شيء من المودة. **-خطوات تعليم الإملاء (حسب نوعه).** **خطوات الإملاء المنقول**، وهي: - التمهيد. - عرض النص. - قراءة المعلم النموذجية. - قراءة التلاميذ الفردية. - الوقوف على أفكار النص. - تحديد الكلمات الصعبة وتهجية حروفها. - استنباط بعض القواعد الإملائية. - نقل النص في دفاتر الإملاء. - قراءة المعلم للنص مرة أخرى. - جمع الدفاتر بنظام. - اجراءالتصحيح وتحديد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ. ❖ **خطوات الإملاء المنظور**، وهي: - التمهيد للدرس بمقدمة مناسبة تثير دافعية المتعلمين.		

- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية وبعدها قراءة عدد من المتعلمين. - معالجة المشكلات الإملائية التي يتضمنها النص. - استنتاج بعض القواعد الإملائية. - حجب النص وتهيئة المتعلمين أنفسهم للكتابة. - قراءة المعلم النص ثانية. - عرض النص. ثم يصحح المتعلمين دفاترهم تحت إشراف المعلم أو المدرس. رصد أخطاء التلاميذ ومعالجتها على السبورة. ❖ **خطوات الإملاء الاختباري**. وهي: - التمهيد. - الاستعداد للاملاء وتهيئة المتعلمين للكتابة بتجهيز انفسهم. - بدأ عملية الإملاء وهنا ضرورة املاء النص فقرة فقرة بهدوء وتاني. - قراءة النص ثانية، لتدارك ما نساه المتعلمين او تدارك بعض الاخطاء الاملائية. - جمع الدفاتر ورصد الاخطاء الاملائية وتصحيحها بلون مغاير.		



◆خطوات الإملاء الاستماعي (غير المنظور)، وهي: - التمهيد واثارة دافعية المتعلم. - قـراءة المعلـم للـنص الاملائـي، لـيلم التلاميذ بمعناهالاجمالي. - مناقشـة الافكـار الرئيسـة، باسـئلة يطرحها المعلم. - تهجـي كلمـات مشـابهه للمفـردات الصعبة التي في النص، وكتابة بعضها على السبورة. - اعادة قراءة المدرس للنص قراءة متانية. - تهيئة المتعلمين انفسهم للكتابة. املاء النص ويراعى فيه تقسيم النص الى وحدات مناسبة الطول، واملاء الوحدة مرة واحدة لتعويد المتعلمين على حسـن الاصـغاء والانتبـاه، ومراعـاة كـذلك استعمال علامات الترقيم. - قراءة المعلم النص للمرة الثالثة ليتدارك المتعلمين اخطائهم. - جمـع الـدفاتر بنظـام وهـدوء، ورصـد الاخطاء التي وقع فيها التلاميذ. - معالجة الاخطاء الاملائية.		

وكذلك الحال بالنسبة لخطوات الأنواع الأخرى، إذ يسأل التدريسي ويجيب الطلبة بنفس الأسلوب، مع مراعاة الشرح والتوضيح والتعليق، من التدريسي. - كتابة خطة في تدريس الإملاء على وفق الخطوات المتبعة في تدريس كل نوع من أنواع الإملاء.		

وفي نهاية المحاضرة سوف يكون شكل الجدول الذاتي (K.W.L) قد اكتمل بملء جميع حقوله وأصبح بالشكل الأتي:-

3	2	1
ماذا تعلمت ؟ (L)	ماذا أريد أن عرف؟ (W)	ماذا اعرف؟ (K)
الإملاء في اللغة: تشير المعاجم اللغوية إلى أن ملا: المِلاوةُ والمَلا والمَلِيءُ، كله مدة العيش، وأمْلاه الله إياه ومَلاهُ، والإملاء والإملال على الكاتب واحد. وأمْلَيتُ الكتاب أُمْلي وأمللَتهُ لغتان جاء بهما القرآن واستمليتهُ الكتاب: سألته أن يُمليه عليَّ". (ابن منظور، 1956، (ملا)، ص 532). **الإملاء في الأصطلاح**: هو تعليم الطلاب الرسم الصحيح للكلمات	1 -أريد أن اعرف معنى مفهوم الإملاء. 2 -أريد أن اعرف أهداف وأهمية الإملاء. 3 -أريد أن اعرف أنواع الإملاء. 4 -أريد أن اعرف ايجابيات وسلبيات كل نوع من أنواع الإملاء. 5 -أريد أن اعرف خطوات تدريس كل	1.الإملاء من الدروس المهمة في اللغة العربية. 2. أن لدرس الإملاء أهدافاً وأهمية شأنه شأن بقية دروس اللغة العربية. هناك الكثير من الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ والطلبة. 3.المقصود بالإملاء أن يملي المدرس القطعة

وتعويدهم الكتابة الصحيحة وتدريبهم على رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وسريع وجميل كما تعلمهم على النظافة والنظام والانتباه هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتسب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات والإنتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، وإستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات في الذهن ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في التعلم.

أهداف الإملاء:

- تعويد التلاميذ الكتابة السريعة دون الوقوع في الأخطاء الإملائية لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة.
- زيادة قدرة التلاميذ على التعبير والفهم وإستيعاب المواد الدراسية الأخرى وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن.

نوع من أنواع الإملاء.

6 -أريد أن اعرف طرائق تصحيح الإملاء.

7. أريد أن أعرف أنموذج خطة تدريسية عن تدريس الإملاء.

8. أريد أن أكتب أنموذج خطة لتدريس موضوع ما في الإملاء.

9.أريد أن أعرف أسباب الضعف في الإملاء.

10.أريد أن أعرف بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى المتعلمين.

الإملائية على ظهر الغيب للطلبة.

4. هناك خطة تدريسية يجب أن يسير عليها المدرس في تدريس الإملاء.

5.لا بد من وضع علاجاً لضعف الطلبة في الإملاء.

- تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء. - تحقيق الإلتزام بكتابة أصوات اللغة كما أصطلح على كتابها المتخصصون من السلف إلى الخلف وتحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب. - رسم ما يملي من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة. - التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة. - رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال - تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل بصورة صحيحة وبذوق سليم. - تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل المفردات الجديدة التي تسهم في زيادة الثراء اللغوي وتنمية قدرتهم على التعبير الجيد.		

- تعويد التلاميذ على تحسين كتابتهم والاهتمام بها. - تنمية دقة الملاحظة والتركيز في اذهان المتعلمين. - تجنب الاحراج في الحياة اليومية والمدرسية خصوصاً. - تنمية الثروة اللغوية عندالمتعلمين. - تنمية المهارة الكتابية عند المتعلمين بتعويدهم سرعة الكتابة. **أنواع الإملاء:** - الإملاء المنقول: وهو أحد أنواع الإملاء الرئيسة ويعتمد على النقل المباشر إذ ينقل التلاميذ القطعة التي توجد أمامهم في الكتاب أو السبورة إلى دفاترهم بعد قراءتها وتهجي حروفها ، أنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثاني والثالث الإبتدائيين. - الإملاء المنظور: وهذا النوع من الإملاء يختلف عن النوع السابق ومبدأه أنَّ التلاميذ		

		ينظـرون إلى القطعـة المـراد إملاؤهـا وقرأتهـا ثـم تحجـب عـنهم وتملـى علـيهم، وأنَّ حجـب القطعـة هـو الفـارق الأساسي بين الإمـلاء المنقـول والإملاء المنظور. إنَّ هــذا النــوع يناســب تلاميــذ الصــفين الرابــع والخــامس الابتـدائيين، ويوضـح أنَّ أهـم مـا نجنيه من الإملاء المنظور أنـه درجـة مناسبة من التجريد اللغوي إذ تبـدأ الكلمــات الصـعبة بالرسـوخ في أذهان التلاميذ. **الإمـلاء الإستماعي:** في هـذا النـوع مـن الإمــلاء لا تعـرض القطعـة أو النص الإملائي على التلاميذ وإنمـا يسـتمعون إلى القطعـة ويناقشـهم المعلم فيها ويساعدهم على التهجي ثـم تملـى علـيهم، إنَّ هـذا النـوع مـن الإمــلاء يلائــم تلاميــذ الصـفين الخامس والسادس الابتدائيين. **الإمـلاء الإختبـاري:** الغـرض مـن هذا النوع من الإمـلاء إختبـار قـدرة التلاميذ على مدى ما تحقـق لـديهم مـن أهـداف تـدريس الإمــلاء في السـنوات السـابقة ولـذلك تملـى

عليهم القطعة الإملائية بعد فهمها دون مساعدة المعلم في الهجاء، إنَّ هذا النوع من الإملاء يناسب جميع الصفوف لكن ينبغي أنْ يكون على فترات معقولة حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم. **الإملاء القاعدي**: إنَّ هذا النوع من الإملاء يعتبر طريقة لإستنباط القاعدة الإملائية، وفيه يرتب المعلم على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد يحتوي على بعض الأمثلة التي يريد إستنتاج القاعدة منها. **أساليب تصحيح الإملاء:** - إسلوب تصحيح كراسة كل تلميذ أمامه: إنَّ لهذا النوع مميزات منها أنَّ التلميذ يرشد إلى خطأه مباشرةً ويفهم خطأه حالاً، ويحس بقربه من المعلم وصلته به، كما أنَّ هذا الإسلوب يمكن المعلم من التعرف على مستوى كل تلميذ ودرجة تقدمه ومهارته أو ضعفه في الإملاء.		

إنَّ لهذا الإسلوب سلبيات منها أنَّ التلاميذ قد يقعون في خوف وإرباك من المعلم وخاصة الذين يعانون من الإنطواء والعزلة فيما إذا كان المعلم شديداً، كما أنَّ الوقت المخصص للدرس لا يكفي لمتابعة وتغطية التلاميذ كلهم وهذا ما يحدث كثيراً في الصفوف التي يكون عدد التلاميذ فيها كبيراً. إسلوب تصحيح كراسات التلاميذ خارج الصف: وفيه يصحح المعلم كراسات التلاميذ ويكتب الصواب فوق الكلمات الخاطئة كما أنَّ على التلاميذ تكرار كتابة الكلمات التي أخطأوا من (5 – 10) مرات. إنَّ هذا النوع من التصحيح لا يعطي للتلاميذ تغذية فورية لأنَّ التصحيح يتم خارج الصف وقد يتأخر المعلم في تصحيح الكراسات الإملائية وفيها تطول المدة الزمنية ويترسخ الخطأ في أذهان التلاميذ لتأخر معرفة الصواب.		

		إسلوب التصحيح على السبورة: وفيه يعرض المعلم إنموذج القطعة التي أملاها على التلاميذ على السبورة ويصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إليها. إنَّ هذه الطريقة جيدة وتعود التلاميذ الملاحظة والثقة بالنفس والإعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية والشجاعة والإعتراف بالخطأ. **إسلوب تبادل الكراسات بين التلاميذ:** وفيه يصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه. إنَّ هذا الإسلوب لا يخلو من محاذير من حيث أنه يجعل بعض التلاميذ ميالين لإظهار أخطاء زملائهم بسبب روح التنافس أو لغرض السخرية، أو إخفاء أخطاء زملائهم عندما يرتبطون معهم بهم شيء من المودة. -خطوات تعليم الإملاء (حسب نوعه). **خطوات الإملاء المنقول، وهي:** - التمهيد. - عرض النص.

- قراءة المعلم النموذجية. - قراءة التلاميذ الفردية. - الوقوف على أفكار النص. - تحديد الكلمات الصعبة وتهجية حروفها. - استنباط بعض القواعد الإملائية. - نقل النص في دفاتر الإملاء. - قراءة المعلم للنص مرة أخرى. - جمع الدفاتر بنظام. - اجراءالتصحيح وتحديد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ. ❖ **خطوات الإملاء المنظور، وهي:** - التمهيد للدرس بمقدمة مناسبة تثير دافعية المتعلمين. - قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية وبعدها قراءة عدد من المتعلمين. - معالجة المشكلات الإملائية التي يتضمنها النص.		

- استنتاج بعض القواعد الإملائية. - حجب النص وتهيئة المتعلمين أنفسهم للكتابة. - قراءة المعلم النص ثانية. - عرض النص، ثم يصحح المتعلمين دفاترهم تحت إشراف المعلم أو المدرس. رصد أخطاء التلاميذ ومعالجتها على السبورة. ◆ **خطوات الإملاء الاختباري، وهي:** - التمهيد. - الاستعداد للاملاء وتهيئة المتعلمين للكتابة بتجهيز انفسهم. - بدأ عملية الإملاء وهنا ضرورة املاء النص فقرة فقرة بهدوء وتاني. - قراءة النص ثانية، لتدارك ما نساه المتعلمين او تدارك بعض الاخطاء الاملائية. - جمع الدفاتر ورصد الاخطاء الاملائية وتصحيحها بلون مغاير.		

◆خطوات الإملاء الاستماعي (غير المنظور)، وهي: - التمهيد واثارة دافعية المتعلم. - قراءة المعلم للنص الاملائي، ليلم التلاميذ بمعناهالاجمالي. - مناقشة الافكار الرئيسة، باسئلة يطرحها المعلم. - تهجي كلمات مشابهه للمفردات الصعبة التي في النص، وكتابة بعضها على السبورة. - اعادة قراءة المدرس للنص قراءة متانية. - تهيئة المتعلمين انفسهم للكتابة. املاء النص ويراعى فيه تقسيم النص الى وحدات مناسبة الطول، واملاء الوحدة مرة واحدة لتعويد المتعلمين على حسن الاصغاء والانتباه، ومراعاة كذلك استعمال علامات الترقيم.		

- قراءة المعلم النص للمرة الثالثة ليتدارك المتعلمين اخطائهم. - جمع الدفاتر بنظام وهدوء، ورصد الاخطاء التي وقع فيها التلاميذ. - معالجة الاخطاء الاملائية. وكذلك الحال بالنسبة لخطوات الأنواع الأخرى، إذ يسأل التدريسي ويجيب الطلبة بنفس الأسلوب، مع مراعاة الشرح والتوضيح والتعليق، من التدريسي. - كتابة خطة في تدريس الإملاء على وفق الخطوات المتبعة في تدريس كل نوع من أنواع الإملاء.		

سابعاً: تقويم ما أُنجز: (1 دقيقة)

في هذه الخطوة يقوم كل طالب وطالبة في المجموعة التجريبية تقويما لما تمت عملية تعلمه من خلال المقارنة والموازنة بين العمود الثالث (ما تعلمته بالفعل) بمحتوى العمود الثاني (ما أريد أن اعرفه عن الموضوع)، بمعنى أنهم يتعرفون على مدى تحقق أهداف الدرس والتعرف على الأفكار التي كانت خاطئة قبل التعلم الجديد لديهم ويعملون على تصحيحها بعد التعلم الجديد وبذلك تتنمى لدى الطلبة عملية التدريب على التقويم المستمر وتقبل الأخطاء التي يقع فيها المتعلم والاستفادة منها لتعلم أخر أفضل.

ثامناً: الخاتمة (الواجب البيتي) (4 دقائق)

يقوم تدريسي مادة طرائق تدريس اللغة العربية (الباحث) بتعريف الطلبة بموضوع المحاضرة القادمة والذي سيكون عن (التعبير)، وهنا يجب على التدريسي أن يقدم فكرة عامة عن العناوين الرئيسية التي سوف يتم التطرق إليها في المحاضرة المقبلة، بما يساعد الطلبة على ملء الحقل الأول من استمارة الجدول الذاتي (الحقل – K -) الذي تم إعداده بما يعرفوا عن موضوع الدرس ووضع أسئلة في الحقل الثاني بما يردوا أن يعرفوه وتحضير الموضوع بصورة جيدة سيكون هو الواجب للمحاضرة القادمة مع جلب خطوات الخطة التدريسية الخاصة بموضوع ما في تدريس الإملاء.

❖ **تقسم الوقت:**

عناصر الدرس	رقم الخطوة	عدد الدقائق
التمهيد	1	5
العرض (ويراعى فيه ملء الجدول الذاتي)	2	40
الخاتمة (الواجب البيتي)	3	5
المجموع	-	50

K.W.L



الفصل الخامس

نبذة عن النظرية البنائية..

التعلم البنائي.. نماذج التعلم البنائي

5

الفصل الخامس

دراسة على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية .

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، أعتمد الباحث منهج البحث التجريبي من خلال اختبار الفرضيتين الآتيين :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة ، الذين يدرسون المادة نفسهابالطريقة التقليدية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0,05)، بين متوسط درجات الاستبقاء ، لدى طلبة المجموعة التجريبية ، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط

درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

أقتصر البحث على طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة ميسان من العام الدراسي 2012 – 2013، وعلى موضوعات مادة طرائق تدريس اللغة العربية، بحسب المفردات المنهجية، المعتمد من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أعد الباحث اختبارا تحصيلياً مكوناً موضوعياً في ضوء الأهداف السلوكية التي تم اشتقاقها تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء، وحُسب ثباته بطريقة إعادة الاختبار (test - retest) إذ بلغت درجة ثباته (0,80)، وبعد تطبيق الاختبار بصورته النهائية جمعت البيانات وتمت عملية معالجتها إحصائياً، وأوضحت نتائج البحث أنَّ إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) اثبت فاعليتها في التحصيل والاستبقاء لدى المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية، وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

المبحث الأول

مشكلة البحث

إن الطالب والطالبة المعدين ليكونوا متخصصين في تدريس اللغة العربية مستقبلا في مرحلة دراستهم الجامعية، بأمس الحاجة إلى استعمال طرائق تربوية حديثة، تهتم بمجالات العلم، والمعرفة، وتمكنهم من فهم، واستيعاب المادة العلمية، بشكل سريع، وثابت، وتنمي لديهم القدرة الكافية على مواجهة المواقف العلمية، والحياتية، وحل المشكلات التي تواجههم عند القيام بمهمتهم، ومهنتهم، في المستقبل.

وكلما كانوا متمكنين من تخصصهم ولديهم الرغبة الكافية للعمل فيه، ومحبين لمهنتهم وللغتهم، ومتبعين مواصفات التخطيط الجيد للتدريس في اللغة العربية، ومستعملين طريقة مناسبة من طرائق التدريس، استطاعوا أن ينجحوا في عملهم التربوي وأن يزرعوا حب اللغة العربية في نفوس المتعلمين .

وكما هو واضح ومعلوم فأن إعداد مدرس اللغة العربية يحتاج إلى بذل جهد كبير من اجل تطويره وتحسين أدائه وبصفة خاصة في مرحلة الدراسية الجامعية، لأنها تمثل المكون الرئيس لشخصية المدرس ومرحلة مهمة للبناء الفكري والتربوي والمهني فلا بد من تزويده بمعارف تربوية ومهنية تساعده على فهم العملية التدريسية ليكون مسايراً للاتجاهات التربوية الحديثة ومطلعاً على طرائق تدريس اللغة العربية التي تؤدي إلى اكتساب أفضل للمعرفة وتنمي الفكر بما يحقق النجاح في العمل والوصول إلى الأهداف المرسومة.

وتعد معرفة مدرس اللغة العربية في طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها أمر بالغ الأهمية، فالكتاب التعليمي مهما بلغت درجته لا يمكن أن يحقق شيئاً في عملية التدريس ما لم يكن هناك مدرس معد إعدادا متكاملاً لينفذ ما احتواه هذا الكتاب تنفيذاً صحيحاً (حسين، 1966 ص 1).

ونظراً لأهمية درس طرائق تدريس اللغة العربية في كونه حجر الزاوية في إعداد الطلبة الجامعيين في أقسام اللغة العربية في كليات التربية لمهنة التدريس ولكون نجاح تدريس اللغة العربية مرتبطا ارتباطاً وثيقاً بطرائق تدريسها كان من الضروري التركيز والاهتمام بتدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية ومحاولة استعمال انسب وأفضل الطرائق والإستراتيجيات والنماذج التربوية والتدريسية لمواكبة التطور التربوي والتفاعل معه للوصول إلى تحقيق تعلم أفضل.

ويكاد يكون اتفاقاً بين الباحثين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية على ضرورة الإطلاع على المستحدثات والمستجدات التربوية التي أثبتت فاعليتها ونجاحها بالتجربة الفعلية الواقعية وبالبرهان القاطع والعمل على استعمالها في أقسام اللغة العربية في الكليات التي تعد المعلمين، والمدرسين في جامعاتنا، الأمر الذي سينعكس على أداء مهنتهم في المستقبل، وبالتحديد في المواد التربوية التي تسهم إسهاماً كبيراً في بناء شخصية المعلم والمدرس وتزوده بالأداة الفاعلة للتعامل مع الطلبة وكيفية إيصال المادة العلمية إليهم.

كمـا إنَّ عـدم اسـتعمال الطرائـق والإسـتراتيجيات والنمـاذج التدريسـية الحديثـة، والـتي تقـوم علـى أسـس تربويـة متينـة، أثبتتهـا الدراسـات، والبحـوث المعاصـرة، في المرحلـة الجامعيـة، قـد يـؤدى إلى حـدوث ضـعف في المستوى العلمـي، والمعـرفي لـدى الطلبـة الجـامعيين – الـذين سيصـبحون معلمـين، أو مدرسـين في المستقبل – الأمر الـذي ينعكس علـى تحصيلهم الدراسـي، حيث يؤدي إلى ضعف التحصـيل الـذي يعـد مـن أولويـات التربيـة المعاصـروهذا مـا يـنعكس علـى أدائهـم المستقبلي في مهنتهم.

وبناء على ما تقدم ذكره فإن المشكلة ليست في اللغة العربية وإنما هـي في الطرائـق الـتي نسـتخدمها في تعليمهـا وفي عرضـها في الكتـب (القيسـي وآخرون، 1985 ص51).

وتشير إستراتيجيات التعلم إلى أنماط السلوك التي ينـدمج فيها المتعلم أثناء عملية التعلم، وتهدف إلى مساعدة المتعلم على معالجة المعرفة والانفعالات المرتبطة بها في أثناء عملية تخزين المعلومات (قطامي وأبو جابر، 2008 ص 254).

ولقـد ركـزت الاتجاهـات الحديثـة علـى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة والـتي تتمثل في وعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم والتحكم فيها، ويلاحظ أن الدراسات والبحوث المتعلقة بعملية التعلم والتعليم عامة وفي مجال المناهج وطرائـق التـدريس لاسـيما أن مفهـوم مـا وراء المعرفـة (Met cognition) يـرتبط بذاكرة الفرد هـذا مـا أكـدهُ المتخصصـون في علـم النفس المعـرفي ويسـعى لتحقيقـه المتخصصون في مجال المناهج وطرائق التدريس (عبد السلام ، 2006 ص104).

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تزيد من وعي الطالب بذاته، وتُمكّنه من الدقة في معالجة النص المقروء من طريق تخطيط عملية التعلّم، وضبطها، ومراقبتها، وتعديلها، وتقويمها، للوصول إلى مستوى متعمّق من الاستيعاب إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-)، التي تبدأ بتنشيط المعرفة السابقة التي تُعد ركنًا رئيسًا في التعلم الذاتي، وتساعد الطلبة في بناء المعنى، وتكوينه، إذ تكون فيها المعلومات المُفادة من النص أكثر قابلية للاستدعاء والتذكر والاستيعاب، وبها يكون الطالب ايجابي مُنتج، وتؤكد على مبدأ التعلم الذاتي، إذ تُمكّن الطالب من تحقيق تقدّم كبير في بنية التعلّم، وتنظيمها من طريق تقرير ما يتعلّمه، وتوجيه ذاته، وقيادة نفسه في عملية التعلم (عطية، 2009 ص 253).

وانطلاقا من جهود المعنيين التي تتواصل لاقتراح استراتيجيات تدريسية حديثة جاء طرح إستراتيجية الجدول الذاتي التعليمية المعروفة باسم(K.W.L) وعلى الرغم من حداثة هذه الإستراتيجية إلا أن تطبيقاتها في تزايد مستمر ، إذ فاعليتها كإستراتيجية تدريسية تسهم إلى حد كبير في التطوير والتجديد التربوي والتقدم العلمي من خلال تنمية المهارات الفكرية لدى المتعلمين واعتبارها هدفاً رئيساً ووظيفة أساسية لكل جيل.

وحقيقة، فإن هذه النظرة تتفق بشكل كبير مع التوجهات التربوية الحديثة في طرائق تدريس اللغة العربية لمختلف المستويات الدراسية، وخاصة الأساليب التي تقوم على المشاركة الفاعلة بين أعضاء المجموعات، بهدف الوصول إلى الحلول السليمة للقضايا المطروحة، وبصورة تجميع اكبر عدد ممكن من الأفكار والتغذية الراجعة لدى الطلبة حول الموضوع قيد الدراسة.

ومن الواضح أن البحوث والدراسات التربوية التجريبية في مجال طرائق تدريس اللغة العربية قليلة جداً، أن لم تكن معدومة، لأن أغلب الدراسات اتجهت إلى مواد اللغة العربية مثل القراءة والأدب وغيرها، فجاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في هذا المجال.

كما أن طبيعة مادة مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وما تكمن فيها من أهمية بالغةعلى اعتبارها أداة توجيه وإرشاد وتعليم لتحقيق النمو المتكامل والشامل في جوانب شخصية المتعلمين (المعدين لمهنة التعليم والتدريس)، وعدم الاهتمام بكيفية تدريسها على اعتبارها مادة ثانوية (لسيت مهمة) في نظر الكثير من التدريسيينأو الاقتصار على الأساليب، والطرائق التقليدية في تدريسها، أدى إلى انخفاض التحصيل الدراسي في هذه المادة المهمة، وأن كان مقبولاً إلا أنه ليس ضمن المستوى الفكري والمعرفي المطلوب، فضلاً عن ذلك عدم إعمال الفكر وخلق الإبداع والمعرفة.

ولما كانت مادة طرائق تدريس اللغة العربية تشكل عصب عملية تدريس اللغذ العربية لأنها تمثل جزءً مهماً من إعداد المدرس لتدريس اللغة العربية ومن دونها لا يمكن تعليم أو تدريس اللغة العربية بصورة ناجحة ومفيدة ونتيجة لإطلاع الباحث على مجموعة من الرسائل والأطاريح الجامعية والكتب التربوية المتخصصة في استراتيجيات ما وراء المعرفة وما كتبه المتخصصون عن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) كأبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، رأى الباحث ضرورة التحقق تجريبياً وبصورة علمية وموضوعية من فاعلية

إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) ، ومن هنا ظهرت مشكلة هذا البحث والتي يمكن أن تحدد بالإجابة عن السؤال الآتي :هل إن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)تسهم في رفع مستوى التحصيل والاستبقاء لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

كل تلك الأمور ، أدت بالباحث إلى تجريب إستراتيجية تدريس حديثة ما بعد معرفية تسمى إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تهدف إلى تنشيط معرفة الطلبة السابقة وجعلها نقطة الانطلاق ومحور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة.

وتلخيصاً لما سبق، فانَّ الباحث يوجز الأسباب، والمسوغات التي دعت لإجراء هذا البحث بما يأتي :-

1. الصعوبة التي يعاني منها الطلبة في أقسام اللغة العربية ، في تعلّم مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، إذ لابد من استخدام طرائق واستراتيجيات تربوية مناسبة تذلل هذه الصعوبة.
2. الكشف عن أهمية إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، وإتقانها ومعرفة خطواتها قواعدها ، وأساسياتها ، وقد تكون هذه الدراسة الأولى على حد علم الباحث التي تلقي الضوء ، على استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تدريس هذه المادة ، ومعرفة النتائج التي يتركها هذا النوع من التعلم.

3. قلة الدراسات التجريبية التي تتناول مادة طرائق تدريس اللغة العربية، وهذه الدراسة هي محاولة لتقصي هذا المجال، والتعرف على فاعلية الطرائق والإستراتيجيات التدريسية الحديثة، في تعلم طرائق تدريس اللغة العربية، من خلال مقارنتها مع الطرائق التقليدية المستخدمة في التدريس.

4. أثبتت البحوث، والدراسات التربوية الحديثة، ضرورة التنوع في استعمال طرائق واستراتيجيات ونماذج التدريس، وعدم الاقتصار على طريقة تدريس واحدة، مع التركيز على الطرائق التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية وتنشط التعلم الذاتي لديه، لما في ذلك من أهمية في بناء الأفكار، والمعلومات، والخبرات، فكلما كانت الطريقة والإستراتيجية التدريسية، مناسبة للموقف التعليمي، وملائمة لميول الطلبة، وقابلياتهم، واتجاهاتهم، ومهاراتهم، كانت الأهداف التربوية المتحققة، أوسع فائدة، وأكثر دقة.

5. حاجة كليات التربية الملحة – ولا سيما أنها من الكليات التربوية التي تصنع التربويينمعلمين أو مدرسين – إلى الكثير من البحوث، والدراسات التربوية، والعلمية، (الوصفية والتجريبية) من أجل النهوض بمستواها العلمي، والتربوي لأن الدراسة فيهاتمثل مرحلة مهمة في عملية إعداد المدرسين الكفوئين، في كافة المواد الدراسية.

6. عدم اهتمام بعض المربين، بالتعلمالذي يقوم بهالفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، فإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تمثل تجربة

شخصية، تمكن الطلبة من القيام بالعمل بأنفسهم، وذلك بتعريضهم إلى المواقف تعليمية، تثيرهم، وتجعلهم راغبين في التعلم، فمن الواجب على المربين أنْ يضعوا المعرفة.

7. أوضحت العديد من البحوث التي أجراها المعنيون، بواقع إعداد المعلمين – على مستوى المناهج وطرائق التدريس – أنَّ أغلب الطرائق المستخدمة، تقليديةونمطية، ومبتعدة عن روح العصر، إذ تجعل من الطلبة عناصرَ غير فعالة، وتسبب لهم الجمود والرتابة.

كل هذه الأسباب السابقة الذكر حفزت الباحث على القيامبهذه الدراسة التجريبية.

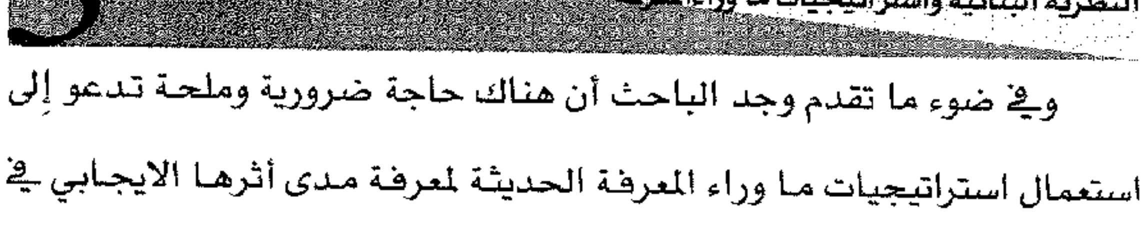
أهمية البحث :

أن اللغة تساعد الفرد على التفكير من حيث التعبير عما يريده بأسلوب يتناسب مع المخاطبين من حيث السن والموقع الاجتماعي والماهية، حيث أن مخاطبة التلميذ في المرحلة الابتدائية تختلف عنها حالة الطالب في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، كما أن مخاطبة المدرس تختلف عن مخاطبة البائع والمهندس والطبيب وكتابة مقال اقتصادي يختلف عن كتابة مقال ثقافي، وهكذا.. فأن ترتيب اللغة يسبقها ترتيب للفكر بالنسبة للمتحدث ويتبعها وضوح المعنى وتنظيمه في ذهن المخاطب، فالفكرة التي لا يعبر عنها باللفظ تعتبر كصدى الصوت الذي لا قيمة له (إسماعيل، 2001 ص 16).

إما دور اللغة في الفكر فأنها الأداة التي يلجأ إليها المتعلم لترتيب وتنظيم مجموعة الصور الذهنية التي توجد لديه على وفق نسق تنظيمي معين يعتقد هو بسلامته وصحته، ومن ثم التعبير عنها بصورة منطوقة أي على شكل لغة مسموعة، أي أن الفكرة وهي في ذهن المتعلم لا تتعدى سوى كونها كلام وخاطرة في نفسه ونستطيع أن نقول أن التفكير لغة صامتة والنطق بالفكرة هو التفكير الجهري المسموع.

كما لا ننسى أن هناك علاقة وثيقة بين فروع اللغة العربية وطرائق تدريسها، ففروع اللغة العربية متعددة وكل فرع يحتاج إلى طرائقه الخاصة التي تميزه عن الفرع الأخر، سواء كان قواعد اللغة العربية، الإملاء، التعبير، المطالعة، الأدب، البلاغة، و هذه الفروع تحتاج العمليات العقلية البسيطة والعمليات العقلية العليا، وعليه يجب التأكيد على مسالة إعمال العقل وتنشيط التفكير وخصوصا ما وراء المعرفي في أذهان المعدين لمهنة التعليم والتدريس وإحاطتهم بضرورة الاعتماد على العمليات العقلية والابتعاد عن أساليب ووسائل الحفظ الروتيني.

لقد أكد المربونضرورة استعمال أجود الطرائق والاستراتيجيات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية بأكمل وجه واقصر وقت واقل جهد لمواجهة التغير السريع الذي يحدث في المجتمع، بعد أن تنوعت أساليب التدريس وطرائقه في المدة الأخيرة (الحيلة، 2003ص 29).



وفي ضوء ما تقدم وجد الباحث أن هناك حاجة ضرورية وملحة تدعو إلى استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة الحديثة لمعرفة مدى أثرها الايجابي في تحصيل الطلبة الجامعيين في كليات التربية وبالتحديد في أقسام اللغة العربية .

ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التي تقوم بالأساس على النظرية البنائية في اكتساب المعرفةوتعتمد على التعلم الذاتي للفرد وان اعتماد هذه الإستراتيجية الحديثة في التدريس يعمل على تحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر.

ومن ضمن أولويات إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) أنه هناك علاقة وثيقة الصلة بين فهم الذات بالنسبة للمتعلم وبين التحصيل المدرسي، وهذا ما أكده (فرج، 2006) إذ أوضح لقد أثبتت الأدلة والبحوث التجريبية أن مفهوم الذات الضعيف (السالب) يمكن أن يكون له تأثيرات عكسية على الأداء المدرسي،أي أن المتعلمين ذوي التحصيل العلمي القليل يمتلكون مفاهيم ضعيفة عن ذواتهم ومشاعرهم سلبية حولها، بينما اتجه المتعلمون الأعلى تحصيلاً إلى امتلاك مفاهيم ومشاعر أكثر ايجابية عن ذواتهم وقدراتهم (فرج، 2006 ص 260).

وأن هذه الإستراتيجية تعتمد على مبدأ التقييم الذاتي بالنسبة للفرد نفسه غذ يراجع بين الحين والأخر ما عمله، فيصبح التقويم الذاتي جزي فعال في عمل المتعلم.

وذلك لأنه ضرورة نفسية واجتماعية وتربوية، به يتعرف الإنسان على صفاته العقلية والعاطفية والخلقية، ويرى في نفسه عوامل القوة والضعف،

وفكرة المرء عن نفسه من خلال التقييم الصحيح والواقعي لها الأثر الأكبر في تعيين سلوكه ومستوى طموحه وهي التي توجهه في حياته وتبين ضروب السلوك التي هو جدير بها. (العذاري، 1423هـ، ص 56).

وخلاصة لما تقدم تبرز أهمية هذه الدراسة في الآتي :

1. يعد البحث الحالي إضافة علمية جديدة للميدان التربوي من خلال محاولة الباحثتعرف اثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التحصيل والاستبقاء لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية.
2. الدراسة الحالية تعد الأولى من نوعها على المستوى العالمي والعربي والمحلي (بحدود علم الباحث) لأن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) لم تحظ بالتجريب في مجال تحصيل طلبةأقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية مما شجع الباحث على القيام بالدراسة الحالية.
3. إمكانية إفادة الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من نتائج الدراسة الحالية.
4. العمل على أن يقتنع بهذه الإستراتيجية القائمين على أعداد المعلمين والمدرسين وان تصبح جزء من مكونات تدريب المعلمين والمدرسين أثناء فترة الإعداد.
5. إنَّ هذا البحث تناول مادة طرائق تدريس اللغة العربية على أنها مادة مهمة، لها دور كبير في صنع مدرس المستقبل، ومعرفتها تساعد على تنمية شخصيته التربوية بصورة صحيحة، و كونها الأداة المسؤولة عن التغيرات

السلوكية التي تحدث في مجال التدريس عند الطلبة أقسام اللغة العربية فهي التي تمكنهم من القيام بأعباء مهمتهم المستقبلية كمدرسين أو معلمين ناجحين.

6. أهمية المرحلة الجامعية (مرحلة الأعداد) باعتبارها المرحلة الدراسية التي تعمل على إعداد الطلبةأعداداًيواكب التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال تخصصاتهم المختلفة.

7. العمل على تطوير تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية في أقسام اللغة العربيةفي كليات التربية في الجامعات العراقية، وأن هذا التطوير سيكون كفيلاً برفد العملية التربوية بالملاكات التربوية المتميزة والتي تتمتع بالكفاءة اللازمة للنجاح في العمل التربوي.

8. إنه أُجري تطبيقه على طلبة كلية التربية، الذين يعدون حجر الزاوية في العملية التعليمية، والتربوية في المستقبل، وإنَّ لهم مكان الصدارة، حيث على مدى تقدمهم، وتطورهم، يتوقف نمو، وتقدم الجيل الذي يعملون على صنعه، وعلى عاتقهم تقع مسؤوليات كبيرة ، تتمثل في تنشئة، وإعداد الجيل الصاعد.

9. الإسهام في رفد طرائقتدريس اللغة العربية، حيث إنَّ تجريب هذه الطريقة، يسهم في إضافة بحث إلى البحوث المقدمة في طرائق تدريس اللغة العربية بشكل عام، وإلى طرائق تدريس العروض بشكل خاص، باعتبار العروض أحد فروع اللغة العربية.

هدفا البحث (Objectives of the Research) :

1. يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية - جامعة ميسان في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.
2. يهدف هذا البحث، معرفة اثر استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، في الاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية - جامعة ميسان في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.

فرضيات البحث (Hypotheses of the Research) :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0,05)، بين متوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث (Limitation of the Research) :

يتحدد هذا البحث ، على بما يأتي :-

1. طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – كلية التربية - جامعة ميسان، ومن كلا الجنسين.
2. العام الدراسي 2013 – 2014.
3. مادة طرائق تدريس اللغة العربية المقررة ، حسب المفردات المنهجية ، المعتمدة من قبل الهيئة القطاعية لكليات التربية في العراق، والمعمول بها حالياً في عملية تدريس وإعداد الطلبة في هذه المادة.

أولاً: إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) :

-عرفها (Judy & Goldberg , p; 2001) بأنها : إستراتيجية تعليمية تستعمل في بداية وحدة دراسية ونهايتها ، تنسجم مع عمل الدماغ من طريق تحديد المعرفة القبلية للنص المقروء من الطلبة ، ووضع خطة لأهدافهم المعرفية والتحقق من هذه الأهداف(Judy & Goldberg , 2001, P:182).

- وعرفها (العليان ، 2005) بأنها :هي إحدى استراتجيات ما وراء المعرفة تتكون من ثلاث خطوات يشير إليها كل حرف باللغة الانكليزية على النحو الآتي: K: What I know ?

ويقصد بها ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع ؟.

W: What I want to learn ?

ويقصد بها ماذا يريد المتعلم أن يتعلم عن الموضوع ؟

L : What I did learn ?

ويقصد بها ماذا تَعلّم المتعلم عن الموضوع ؟. (العليان ، 2005 ص36).

التعريف الإجرائي :

وهي إستراتيجية تدريس حديثة ومن إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة والخطوات المتسلسلة والمُنظمة التي يعتمدها الباحث داخل القاعة الدراسية التي يتم فيها تدريس طلبة المجموعة التجريبية ذاتيًا (وهم طلبة المرحلة الثالثة – كلية التربية – جامعة ميسان) في مادة طرائق تدريس اللغة العربية المحدّدة لهم من الهيئة القطاعية لكليات التربية و وتهدف إلى فهم هذه الموضوعات، واستيعابها بشكل أفضل بما يحقق زيادة في التحصيل واستبقاء المعلومات.

ثانياً : الطريقة الاعتيادية(المحاضرة) Ordinary Method :

- وعرفها (جابر و حبيب :1985) بأنّها : طريقة ينقل بها المعلّم المعلومات إلى الصف بصورة شفهية (جابر و حبيب، 1985 ص 55).
- عرفه (الكلزة، 1989) بأنها :طريقة التعليم القائمة على عرض المدرس للمادة الدراسية للصف باجمعه بأساليب متنوعة تشمل المحاضرة والمناقشة والكتابة على السبورة لتوضيح النقاط الرئيسية والاستعانة بالمواد التعليمية المختلفة (الكلزة، 1989 ص 101).



التعريف الإجرائي :

هي الطريقة التدريسية التي يستعملها التدريسي المتخصص في مادة طرائق تدريس اللغة العربية لتدريس هذه المادة وهو الذي يتولى شرح، وتوضيح، وتفسير المعلومات، والحقائق العلمية، ويعد المادة الدراسية، ويعمل جاهداً على إيصالها إلى الطلبة داخل القاعة الدراسية.

ثالثاً : التحصيل

- عرفه (اللقاني وعلي، 1999) بأنه : مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض) (اللقاني وعلي، 1999ص 58).
- وعرفه (صلاح الدين، 2000) بأنه : درجة الاكتساب التي يحققها الطالب، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي، أو تدريب معين(صلاح الدين، 2000 ص 305).

التعريف الإجرائي:

وهو مدى ما تحقق من أهداف تربوية تعليمية، لدى طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية، مقاساً بالدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي النهائي، الذي أعده الباحث بصورة موضوعية، وصادقة، لإغراض البحث الحالي بعد نهاية الفترة الزمنية المخصصة للتجربة.

رابعاً : الاستبقاء

- عرفه (Webster, 1971) بأنه : قابلية الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استخدامها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم(Webster, 1971, p:938)
- عرفه (إبراهيم، 1988) بأنه : احتفاظُ الفردِ بما مر به من خبرات، وبما حصّله من معلومات، وكسبه من عادات ومهارات (إبراهيم، 1988ص 82).

التعريف الإجرائي:

هو مقدار ما تبقى من معلومات علمية، وخبرات تربوية، في ذاكرة طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – بكلية التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية، بحيث يستطيع كل طالب وطالبة، تذكر واسترجاع ما في ذاكرتهم من معلومات أثناء أدائهم اختبار استبقاء المعلومات، بعد إجراء الاختبار التحصيلي المعرفي، بأسبوعين أو ثلاثة أسابيع حسب ضوابط اختبارات الاستبقاء.

خامساً : كلية التربية

- عرفها (العمر، 1989) بأنها : المصدر الرئيس لإنتاج المربين في المجتمع فمن خلالها يتم رفد المدارس المتوسطة والإعدادية ومعاهد إعداد المعلمين بالمدرسين القادرين على ترجمة أهداف المجتمع واستيعابها ومن ثم اكتسابها (العمر، 1989 ص24).

- وعرفتها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1990) بأنها : هي إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، تحمل رسالة ذات طابع أنساني كبير، تهدف إلى إعداد متخصصين مؤهلين تربويا وعلميا للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية، ومعاهد أعداد المعلمين والمعلمات، وإعداد الملاكات العليا (ماجستير ودكتوراه) للعمل كخبراء وتدريسيين في وزارتي التربية والتعليم العالي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1990ص 58).

التعريف الإجرائي :

كلية تربوية إنسانية، مدة الدراسة فيها أربع سنوات، تمنح شهادة بكالوريوس تربية على وفق الضوابط المرسومة لها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولا تكاد تخلو جامعة عراقية منها وذلك لأهميتها الكبيرة في تنشئة الأجيال وإعداد ملاكات تربوية متخصصة تعمل في المدارس المتوسطة والثانوية لتربية أبنائنا على أحسن وجه، يقبل فيها الطلبة من خريجي الدراسة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي، وكذلك الطلبة العشرة الأوائل من خريجي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وكذلك يقبل فيها المعلمين والمعلمات المستمرين بالخدمة بعد حصولهم على إجازة دراسية، وتحتوي هذه الكلية على أقسام علمية عدة تختلف من كلية إلى أخرى حسب الإمكانات المتاحة لكل كلية، وفي هذه الكليات تم فتح دراسات مسائية فضلاً عن الدراسات الصباحية يتولى خريجي هذه الكليات العمل في المدارس المتوسطة والإعدادية وفي مختلف التخصصات وأحياناً في المدارس الابتدائية.

المبحث الثاني

مفهوم إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

وهي من الاستراتيجيات المعرفية التي ظهرت نتيجة للتقدم العلمي والتطور الحاصل في ميدان علم النفس التربوي والمعرفي، هدفها تحسين عملية التعليم والتعلم بالاعتماد على ما لدى المتعلم من معلومات وتهدف إلى رفع الكفاءة العلمية للمتعلمين عن طريق ممارسة التعلم بصورة ذاتية، ويمكن استعمالها، وتطبيقها في المراحل الدراسية جميعها، ومع طلبة الصف جميعهم، بهدف تعزيز الممارسات القرائية الجيدة من اجل الوصول إلى الاستيعاب الأمثل للمادة المقروءة (عطية، 2009 ص 253).

وأن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) قائمة على الجهد الفردي الذاتي الذي يبذله المتعلم لتعليم نفسه بمساعدة المعلم عن طريق إتباع الخطوات والإجراءات المناسبة للتعلم وتحفيز التفكير وجعل المتعلم يعيش حالة تواصل مع الموضوع العلمي الذي يتناوله.

وهذه الإستراتيجية تثير المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتجعله يضع أهدافاً لما يقرأ، وتساعده على مراقبة فهمه وتقويم استيعابه، وتزويده بفكرة التفكير بما وراء النص (الدليمي، 2009 ص 188).

أهداف إستراتيجية الجدول الذاتي(K. W. L):

حددت أوغل (Ogle) أهداف نموذجها بهدفين رئيسين هما:

1. إدخال الطلبة في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تعنى بطرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم والتساؤلات الواردة أثناء القراءة.
2. تعزيز كفاية الطلبة في وضع أهداف للقراءة، وجمع المعلومات من النصوص وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة وكتابة ملخصات ترتكز على تلك الخطوط العريضة (الفاهمي، 2009ص13).
3. تساعد المتعلمين على مراقبة فهمهم.
4. تثير معرفة المتعلمين السابقة(دايرسون، 2004ص193).
5. استرجاع المتعلمين للمعرفة السابقة عن موضوع الدرس.
6. مساعدة المتعلمين على إدارة وضبط فهمهم للنص.
7. إعطاء فرصة للمتعلمين لاستخلاص أفكار ما وراء النص (يوسف، 2011 ص 361).

مميزات إستراتيجية الجدول الذاتي:

1. التركيز على فكرة التعلم النشط وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتأكيد على مبدأ التعلم الذاتي.
2. تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين وإثارة حب استطلاعهم.
3. ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديد.
4. جعل التعلم ذا معنى بتحسين مستوى الفهم لدى المتعلمين. (ياسين، حسين، 2011 ص 427).

5. تسهم في زيادة البنية المعرفية عند المتعلمين وتنظيمها.

6. ذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير.

7. تسهل تعلم الموضوعات الصعبة.

8. تدرب الطلبة على تقرير ما يتعلمونه وتوجيه ذواتهم في عملية التعلم. (عطية، 2010، ص175).

خطوات التدريس بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

يجب إتباع الخطوات الآتية للتدريس بإستراتيجية الجدول الذاتي :

1- يحدد المعلم النص، ويمهد له بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع.

2- يكلف المعلم المتعلمين برسم ثلاثة أعمدة على أوراق خاصة بحيث يسمى العمود الأول (K) والعمود الثاني (W) والعمود الثالث (L).

3- يدون المتعلمون كل ما يعرفونه عن الموضوع بالإفادة من عنوانه في الحقل أو العمود الأول (K) قبل قراءة النص، ويساعد المعلم هنا المتعلمين بإثارة أسئلة تؤدي إلى عصف أفكارهم.

4- يشجع المعلم المتعلمين على طرح الأسئلة، وتسجل هذه الأسئلة في العمود الثاني (W) وقد يشارك المعلم بإثارة الأسئلة.

5- تدوين إجابات المتعلمين عن الأسئلة والأفكار الموجودة في الحقل الثاني (W) في الحقل الثالث (L) وهنا يشجع المعلم المتعلمين على أن يكتبوا كل ما تعلموه عن الموضوع، وكل شيء وجدوه ممتعا (الدليمي، 2009 ص 189-190).

الجدول الخاص بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) :

What I know (ما اعرفه) K	What I wont learn (ما أريد أن عرفه) W	What I did learn (تعلمت) L

❖ لملء الحقل الأول يسأل المعلم طلبته (كنوع من العصف الذهني) عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، وتلك المعلومات والمعرفة يتم تدوينها في العمود (K) (What I know) وبعد أن ينتهي الطلبة من ذلك تتم عملية مناقشتهم فيما كتبوه ودونوه في الحقل (K).

وينبغي للمعلم أن يسأل الطلبة لمساعدتهم على توليد الأفكار وتشجيعهم على ما يدور في أذهانهم من معان ومعارف ترتبط بالموضوع، ويفيد ذلك خاصة في الأفكار والمعاني الغامضة، كأن يسأل ماذا تعتقد في ذلك ؟

❖ يسأل المعلم الطلبة عما يريدون معرفته عن الموضوع، ويتم تسجيل هذه الأسئلة في العمود أو الحقل الثاني (W) (What I wont learn) ويقوم المعلم بسؤال طلبته لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في الحقل (W)، مثل ماذا تريد أن تتعلم عن هذا الموضوع ؟ وهكذا...

❖ بعد أن يقرأ الطلبة النص يقوم الطلبة بتدوين ما تعلموه في العمود أو الحقل الثالث (L) (What I did learn) إذ ينبغي للطلبة البحث عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها في العمود (W) (يوسف، 2011 ص 363)، ولا بد من الإشارة إلى أن الجدول الخاص بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والذي وضع لأول مرة مع الإستراتيجية، كان يحتوي على ثلاث حقول فقط، بينما لجأ بحث الباحثين والدارسين المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية إلى إضافة حقل أخر، بل أن البعض الآخر سمح بإضافة أكثر من حقل إلى الجدول الخاص بهذه الإستراتيجية، وهذا ما أوضحه (ياسين، وراجي، 2012 ص 147).

الدراسات السابقة :

1. دراسة **(العزاوي وناصر 2011)** :- هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي ((K.W.L في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات لكلية التربية -الجامعة المستنصرية في العراق، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين متكافئتين، عدد كل شعبة (45) طالباً وطالبةً، مثلت الشعبة (A) المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية ((K.W.Lمثلت الشعبة (B) المجموعة الضابطةالتي درست على وفق الطريقة التقليدية، درس المجموعتين احد الباحثين لمدة استغرقت (13) أسبوعاً طبق الباحثان في نهاية

التجربة اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من فقرات (موضوعية ومقالية)، وللتوصل لنتائج الدراسة استعمل الباحثان الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين والذي اثبت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات (العزاويوناصر، 2011 ص 134-151).

2. **دراسة (ياسين وحسين، 2011)** :- هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أنموذج(PEOE) واستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في الاستيعاب المفاهيمي واستبقاءه في تدريس البصريات العملية لطلبة الفيزياء في كلية التربية المفتوحةأجريت هذه الدراسة في العراق في الكلية التربوية المفتوحة في بغداد، وتكونت عينة البحث من (58) طالباً وطالبة، قسموا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، إذ كان عدد الطلبة في كل مجموعة (29)طالباً وطالبة، ودُرست المجموعة الأولى باستخدام أنموذج PEOE)) ودُرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، درس الباحث الثاني المجموعتين لمدة (10) أسابيع، ولكي يتوصل الباحثان إلى نتائج دراستيهما طبقاً اختبار الاستيعاب ألمفاهيمي على المجموعتين المكون من (20) فقرة وبعد (23) يوماً أعاد الباحثان الاختبار نفسه على المجموعتين للكشف عن استيفاء الاستيعاب ألمفاهيمي استخدم الباحثين وسيلة إحصائية وهي الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين لتفسير لنتائج والتي أسفرت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية والصالح

المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج PEOE في الاستيعاب ألمفاهيمي واستبقائه وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات(ياسين، وحسين، 2011 ص 424- 437).

3. **دراسة (بدر 2006)** :-أُجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في كلية التربية – جامعة مكة المكرمة، وهدفت إلىبيان أثر التدريب على استراتيجيات ما وراءالمعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية.

بلغت عينة الدراسة (66) طالبة، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين،بلغ عدد كل مجموعة (32) طالباً اختارت الباحثة خمس استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي (K.W.L)،والنمذجة، والتساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني.

درّست الباحثة نفسها عينة الدراسة في أثناء مدة التجربة التي استمرت (12) أسبوعاً، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في أساليب التفكير (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي) طبقته الباحثة قبلياً وبعدياً على مجموعة الدراسة.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (الاختبار التائي، ومعامل ألفا كرونباخ،وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن استعمال كل من إستراتيجية(K.W.L) (أعرف - أريد أن اعرف - تعلمت)، والنمذجة، والتساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني له أثر ايجابي في

تنمية كل من أسلوبي التفكير التركيبي، والتحليلي، على حين ليس له اثر ايجابي في تنمية كل من أساليب التفكير المثالي، والعملي، والواقعي.

أوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها : ضرورة عَد استراتيجيات ما وراء المعرفة احد الموضوعات الرئيسة في برامج إعداد المعلمات، وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات (بدر، 2006، 1- 26).

موازنة الدراسات السابقة :

1. دراستان من الدراسات السابقة أجريت في العراق وهما دراسة (العزاوي وناصر، 2011) و(ياسين وحسين، 2011) ودراسة واحدة أجريت في المملكة العربية السعودية وهي (دراسة بدر، 2006) والدراسة الحالية ستجرى في العراقوعينة الدراسة الحالية (100) طالب وطالبة.
2. بلغ عدد العينة في دراسة (ياسين وحسين، 2011) 58 طالباً وفي دراسة (العزاوي وناصر، 2011) 90 طالباً وفي دراسة (بدر س، 2006) 66 طالباً.
3. استغرقت مدة التجربة في دراسة (العزاوي وناصر، 2011) 13 أسبوعا وفي دراسة (ياسين وحسين، 2011) 10 أسابيع، وفي دراسة (بدر، 2006)، 12 أسبوعا وهذا يتفق مع الدراسة الحالية إذ ستستغرق (12) أسبوعاً.
4. تناولت الدراسات السابقة كافة الطلبة على مستوى الكليات وهذا يتلاءم مع الدراسة الحالية إذ سيتم تطبيقها على طلبة كلية التربية .

المبحث الثالث

إجراءات البحث

اولاً : التصميم التجريبي (Experimental Design) :

أعتمد الباحث تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ذا الاختبار البعدي فقط، وفي ضوء هذا التصميم أختار الباحث مجموعتين متكافئتين عشوائياً، إحداهما مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل – الأثر - (إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L)، وحجب ذلك المتغير عن المجموعة الضابطة، لأنها تكون مجموعة مرجعية تُقارن معها النتائج التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، من غير إجراء اختبار قبلي، وفي نهاية المدة المقررة للتجربة، تم اختبار المجموعتين بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل على التحصيل والاستبقاء، والمقارنة بينهما، ويناسب هذا التصميم طبيعة البحث الحالي من كونه يستخدم متغيراً واحداً، وكما مبين في أدناه.

الجدول (2) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعات		المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	تكافؤ المجموعتين	إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L	التحصيل والاستبقاء
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً : مجتمع البحثPopulationStudy

ولما كان البحث الحالي محدداً بتدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – في كلية التربية / جامعة ميسان، فأنَّ مجتمع البحث الحالي يشمل طلبة المرحلة الثالثة – أقسام اللغة العربية – في كليات التربية في الجامعات العراقية كافة والذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية للعام الدراسي 2013 – 2014.

ثالثاً : عينة البحث Study Sample

لصعوبة إجراء البحث على جميع عناصر المجتمع الأصلي فإنَّ الباحث يتجه إلى اختيار مجموعة جزئية تمثل عناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يكون قادراً على تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة(عودة وملكاوي، 1987 ص 128).

ولما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L)في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة – قسم اللغة العربية – في كلية التربية – جامعة ميسان، في مادة طرائق تدريس اللغة العربية، وبسبب عدم قدرة الباحث على دراسة المجتمع بأكمله لأسباب كثيرة منها، الحاجة الي جهد كبير ووقت طويل، وإمكانات متعددة وتبعات مالية كثيرة، لأن المجتمع أكبر مما تسمح به إمكانية البحث، فيكون من العسير جداً على الباحث، أنْ يأخذ كافة أفراد المجتمع لتطبيق التجربة عليه،فقد أختار الباحث قصدياً إحدى كليات التربية في العراق، وهي كلية التربية / جامعة ميسان، بإعتبارها عينة من هذا المجتمع الكبير لدراسته، فكانت مكاناً لتطبيق التجربة، وذلك للأسباب الآتية :-

1) استعداد عمادة الكلية ورئاسة قسم اللغة العربية في الكلية للتعاون مع الباحث، إذ رحبت عمادة الكلية ورئاسة القسم بإجراء التجربة، وقدمت التسهيلات المناسبة لإتمام البحث.

2) إنَّ الكلية هي مكان عمل الباحث، وهو بدوره تدريسي ماده طرائق تدريس اللغة العربية الذي أجرى تطبيق تجربة البحث بنفسه.

3) إنَّ الكلية هي مكان عمل الباحث.

4) قرب الكلية من موقع سكن الباحث.

5) احتواء المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية علىشعبتين متساويتين، بلغ عدد طلبتهما (100) طالباً وطالبةً، قسم الباحث الشعبة إلى مجموعتين (أ) و (ب) بصورة عشوائية، المجموعة (أ) مثلت المجموعة التجريبية، وعدد طلبتها (50) طالباً وطالبةًدُرِّست مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والمجموعة (ب)مثلت المجموعة الضابطة، وعدد طلبتها (50) طالباً وطالبةً دُرِّست مادة طرائق تدريس اللغة العربية بالطريقة التقليدية.

جدول (3) تقسيم عينة البحث

المجموعتان	العدد	المجموع
المجموعة التجريبية	50	
المجموعة الضابطة	50	100

خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث (الضبط التجريبي) Control Procedures

ولكي تكون نتائج البحث إيجابية ، وسليمة ، بحيث يمكن الاطمئنان إليها لابد أنْ تكون مجموعتا البحث متكافئتين ومتشابهتين في أغلب، وأكثر المتغيرات، بحيث يمكن إرجاع اختلاف النتائج، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية (بعد نهاية التجربة) إلى المتغير المستقل، وليس إلى عوامل أخرى.

وحرص الباحث قبل بدء تجربته على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية ، والضابطة في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة ، ومن هذه المتغيرات :-

1. الفرع الذي تخرج منه الطلبة في المرحلة الإعدادية: استعان الباحث بملفات الطلبة الموجودة في قسم التسجيل، وبعد الإطلاع عليها وجد أنَّ طلبة المرحلة الثالثة كافة في قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة ميسان هم من خريجي الفرع الأدبي، لا يوجد بينهم من هو خريج الفرع العلمي.
2. مدرس المادة: نظراً لما يتركه متغير المدرس من تأثير في نتائج البحث ، وتلافياً لاختلاف طرائق التدريس والأسلوب الخاص بالتدريس، ومعاملة الطلبة مما ينعكس على نتائج البحث ، فقد درَّس المجموعتين التجريبية والضابطة (مدرس واحد) ، وهو الباحث نفسه وهو تدريسي مادة طرائق تدريس اللغة العربية للعام الدراسي 2013-2014م.
3. الجنس: ويقصد به توزيع طلبة المرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية الذكور، والإناث بصورة متساوية على المجموعتين التجريبية ،

والضابطة، وهذا ما قام به الباحث لضمان عملية التكافؤ بين المجموعتين، إذ احتوت كل مجموعة على (5) ذكوروالباقي من الإناث.

4. العمر بالأشهر: حصل الباحث على البيانات الكافية، الخاصة بهذا المتغير من سجلات شعبة التسجيل في الكلية، وأجرى عليها العمليات الإحصائية المطلوبة، ينظر الجدول فيأدناه :

جدول (4) يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية لأعمار طلبة مجموعتي البحث.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	50	257,9600	33,85441	98	1,89	0,987	غير دال إحصائياً
الضابطة	50	262,7400	5,24817				

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فرق بين متوسط أعمار طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0,05) وعليه فإنَّ المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني.

5. سرية التجربة (اثر هارثورن): أستطاع الباحث، وبالتعاون مع رئاسة قسم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة ميسان، المحافظة التامة على سرية التجربة، وعدم إشعار طلبة المجموعة التجريبية بأنهم يتعرضون لإجراء تجربة، لأن معرفتهم بذلك سوف تؤثر على نتائج البحث بصورة سلبية وقد تنعكس أثارها على نتائج الدراسة الحالية التي يقوم الباحث بها.

6. المادة التعليمية: تم تهيئة المادة التعليمية للطلبة، ولكلا المجموعتين التجريبية، والضابطة، على وفق المفردات المقررة من الهيئة القطاعية المتخصصة لكليات التربية في العراق، وقد حدد الباحث كتاب (طرائق تدريس اللغة العربية، وأساليب تدريسها) تأليف الأستاذ المساعد الدكتور فاضل ناهي عبد عون، وذلك لتطابق أغلب محتوياته مع المفردات المقررة، ووجه الباحث طلبته إلى المصادر العلمية التي سوف يعتمدها الباحث والتي يحتاجون إليها بحيث يستطيع الطلبة الاستعانة بها في دراستهم وتحضير واجباتهم.

7. مكان إجراء التجربة: تم التطبيق الفعلي للتجربة في القاعات الدراسية المخصصة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية / جامعة ميسان، وحرص الباحث، (تدريسي مادة طرائق تدريس اللغة العربية)على إجراء التجربة في قاعتين دراسيتين متجاورتين ومتشابهتين تماماً، في المستلزمات كافة، وعمل قدر الإمكان على عدم وجود إختلافات بينهما.

8. فترة التجربة: استغرقت الفترة الزمنية المخصصة للتجربة (12) أسبوعا، وبواقع ثلاث ساعات دراسية في الأسبوع الواحد لكل مجموعة وذلك حسب التوجيهات المخصصة لتدريس هذه المادة.

9. اختبار المعلومات السابقة: علم الباحث أنَّ مادة طرائق تدريس اللغة العربية لا تدرس في كافة المراحل الدراسية في العراق ما عدا مرحلة الدراسة

الجامعية وفي الكليات التربوية حصراً وفي معاهد إعداد المعلمين، وان طلبة عينة البحث بمجموعتيها (التجريبية والضابطة) هم خريجي الفرع الأدبي، وهذا مؤشر على عدم معرفة الطلبة بأي معلومة عن طرائق تدريس اللغة العربية، إلا أن الباحث إرتاى أنْ يتأكد من ذلك عن طريق اللقاء بهم في أول محاضرة، ووجه خلالها مجموعة من الأسئلة (الإستكشافية) والتي تدخل ضمن إطار (التقويم التمهيدي) عرف من خلالها انه ليس لدى الطلبة أية معلومات عن هذه المادة وعن أولياتها.

ومع ذلك لم يستغنى الباحث عن إجراء اختباراً للمعلومات السابقة لأن عدم معرفة الطلبة بهذه المادة وإنهم ليس لديهم معلومات عنها لا ينفي ضرورة القيام باختبار للمعلومات السابقة، وعليه اعد الباحث اختباراً للمعلومات السابقة، متكون من خمسة أسئلة ومجموع ولكل سؤال (5) درجات ومجموع الدرجة النهائية من (25) درجة، وكذلك عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لبيان مدى صلاحية فقراته،.

جدول (5) يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية لاختبار المعلومات السابقة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	50	257,9600	33,85441	98	1,89	0,987	التجريبية
الضابطة	50	262,7400	5,24817				الضابطة

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0,05) وعليه فإنَّ المجموعتين متكافئتان في متغير اختبار المعلومات السابقة.

10 – ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية (السلامة الداخلية): فضلاً عما تقدم من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي يعتقد أنَّ دخولها في فترة تجربة البحث تؤثر بصورة سلبية على نتائج البحث، وسلامة التجربة، ومن هذه المتغيرات:

❖ ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :-يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة، مثل الفيضانات، والزلازل، والأعاصير، والحوادث الأخرى كالحروب، والإضرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة، ولم يصاحب التجربة في البحث الحالي أي حادث يعرقل سيرها، ويكون ذا أثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا أمكن تفادي أثر هذا العامل.

في أثناء مدة التجربة، لم يتعرض أفراد المجموعتين (التجريبية و الضابطة) لأي حادث يؤثر في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن المتغير التجريبي.

ولم تتعرض تجربة البحث الحالي إلى ما يعرقل سيرخطواتها ، ويكون ذا تأثير في المتغير التابع، فكان سير التجربة بكل انسيابية وهدوء، وكانت بعيدة عن كل ما يعرقل سير خطواتها ويؤثر سلبياً على نتائج تجربة البحث.

❖ الاندثار التجريبي : ويقصد به الأثر الناتج عن أنقطاع أو ترك عدد من الأفراد ضمن مجموعات البحث في أثناء التجربة وهذا مما يؤثر في النتائج (عودة وملكاوي، 1987ص175).

علماً أن البحث الحالي بمجموعتيه التجريبية والضابطة لم يتعرض لمثل هذه الظروف، عدا حالات الغياب الفردية المتواجدة في مادة طرائق تدريس اللغة العربية والمواد الأخرى، والتي تحدث بنسب قليلة ومتساوية تقريباً.

❖ التاركون في التجربة :- وفي البحث الحالي لم تحصل حالة ترك، أو أنقطاع، أو نقل لأي طالب أو طالبة أو أي حالة وفاة أثناء مدة إجراء التجربة التي أجراها الباحث .

❖ الوسائل التعليمية والمراجعوالمصادر العلمية :-ما يخص الوسائل التعليمية فلم تتميز المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بأية وسيلة تعليمية ، أما ما يخص المصادر العلمية فإنّ الباحث، حرص على تقديم المصادر التي يمكن أنْ تساعد الطلبة في دراستهم، إلى طلبة مجموعتي البحث بشكل متساوٍ، وعادل فضلاً عن إرشادهم إلى المصادر الأخرى المتوفرة في مكتبة الكلية ومكتبة قسم اللغة العربية.

❖ توزيع وقت المحاضرة: نُظِم الجدول الأسبوعي لمادة طرائق تدريس اللغة العربية بواسطة تدريسي المادة، إذ حظى الباحث بمعونة رئاسة قسم اللغة العربية، فكان الجدول الأسبوعي منظماً بحيث تُدرّس مجموعتا البحث في الأيام نفسها (الأحد، الاثنين، الأربعاء)، وفي درسين متتاليين في كل يوم من هذه الأيام، وبواقع ثلاث ساعات أسبوعياً لكل مجموعة، كما موضح في أدناه:

الجدول (6)

توزيع ساعات مادة طرائق تدريس اللغة العربية على مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الأحد	9,30	10,30
الاثنين	10,30	9,30
الأربعاء	9,30	10,30

وتلافياً لحدوث أي أمر طارئ حرص الباحث كل الحرص على بذل الجهد والمتابعة الدقيقة لسير خطوات تنفيذ التجربة بشكل عفوي وتلقائي.

❖ بناية القسم والكلية: طبقت التجربة في قسم اللغة العربية، وفي قاعتين دراسيتين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد والإنارة والتهوية والتدفئة والتبريد.

❖ العمليات المتعلقة بالنضج: وهي التغيرات العقلية أو الفيزيقية التي يمكن أن تحصل عند الأفراد مع مرور الزمن (عدس، 1992ص192-198).

وإن استخدام التوزيع العشوائي وتحقيق التكافؤ في العمر الزمني لأفراد عينّة البحث وإجراء الاختبار في مدة زمنية واحدة وفي ظروف متشابهة كل هذه العوامل حدّت من تأثير هذا المتغير.

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي، لأنّ مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث، أضف إلى ذلك قصر مدة البحث وهي (12) أسبوعاً وهي مدة قصيرة لحدوث العمليات المتعلقة بالنضج والنمو الجسمي والعقلي والنفسي.

❖ أداة القياس: استعمل الباحث أداة موحدة – وهو اختبار تحصيلي (أعده بنفسه) في طرائق تدريس اللغة العربية لقياس التحصيل والاستبقاء لدى مجموعتي البحث (التجريبتين، والضابطة).

اختيار أفراد العينة : وحاول الباحث السيطرة على هذا المتغير من خلال الاختيار العشوائي للعينة ومنع منع - قدر الإمكان –تأثير تداخل المتغيرات في نتائج البحث، من طريق إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلبة مجموعتي البحث في مجموعة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، ولم يشهد هذا البحث أي شكل من أشكال التحيز، وجرى ذلك بكل أمانة وإخلاص.

سادساً : مستلزمات البحث

1- **اشتقاق الأهداف السلوكية :-**Behavioral objectives

إنّ تحديد الأهداف السلوكية يعد أحد الأنشطة الأولية للتحضير لتدريس موضوع معين (فريدريك، هـ. بل. 1986 ص 59)، فهي تعين الباحث في

فترة تطبيق التجربة حيث تعطيه تصور واضح عن مدى ما حققه من عمل، وتعينه في بناء الاختبار التحصيلي، وكذلك تمكنه من تقويم إنجاز الطلبة بشكل دقيق، وواضح، لأنها تمثل سلوكاًيمكن ملاحظته بعد تعرض الطلبة للخبرات التعليمية المطلوبة.

وبعد إطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية (في قسم اللغة العربية)، وعلى المادة العلمية المقررة، صاغ الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من دروس المادة ضمن المستويات الستة من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (عبيدات، 1989 ص 40 -44) وعرضت هذه الأهداف على نخبة من الخبراء في طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق التدريس العامة، والمتخصصين التربويين (ينظر ملحق 2) لبيان رأيهمفي سلامتها، ومدى استيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية الصحيحة، وملاءمتها للمستويات المعرفية التي تقيسها، وأُعتمدت الأهداف السلوكية التي حصلت على موافقة (85 ٪) من أراء الخبراء فأكثر، وبهذا أعاد الباحث النظر في صياغة بعض الأهداف، ومدى وملاءمتها للمستوى المطلوب بناءً على أراء الخبراء المختصين، وتوجيهات السيد المشرف على البحث، وبهذا بلغ إجمالي الأهداف السلوكية في صورتها النهائية (32) هدفاً سلوكياً، الذي يبين الأهداف السلوكية.

2- إعداد الخطط التدريسية:

و ينظر إلى عملية تخطيط التدريس على أنها مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط، والوسائل

التعليميـة المتاحـة واسـتخدامها بحيـث تـؤدي إلى تحقيـق الأهـداف الموضـوعة للعملية التعليمية التعلمية (عليان، 2010 ص213).

أعد الباحـث الخطـط التدريسية اللازمـة لإجـراء تجربـة البحـث، للمجموعة التجريبيـة، وصـيغت علـى وفـق إسـتراتيجية الجـدول الـذاتي (K.W.L)، وخطـة للمجموعـة الضـابطة نظمـت علـى وفـق الطريقـة الاعتيادية (التقليديـة)، ثـم عـرض الباحث أنموذجاً من كل خطة على مجموعة من الخبراء التربويين المختصين(ينظـر ملحق) وتم الأخذ بجميع الملاحظات التي أبداها الخبراء، وبناءً على ملاحظاتهم، ومقترحاتهم، أُخرجت الخطط التدريسية في صورتها النهائية.

ثامناً: أداة البحث (الاختبار)

يعرف الاختبار بشكل عام بأنه أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط، وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد السمة، أو قدرة معينة من خـلال إجاباتـه عـن عينـة مـن المثيرات الـتي تمثـل السـمة، أو القـدرة المرغـوب قياسها (عودة، 1993 ص52).

ولقياس أثر استراتيجة الجدول الذاتي (K.W.L) في تحصيل طلبة عينة البحث واستبقاء المعلومات لديهم، فقد أعد الباحث إختباراً تحصيلياً ليكون أداة جمع البيانات الأساسية للبحث.

❖ **جدول المواصفات (الخارطة الإخبارية):- Tableof specifications**

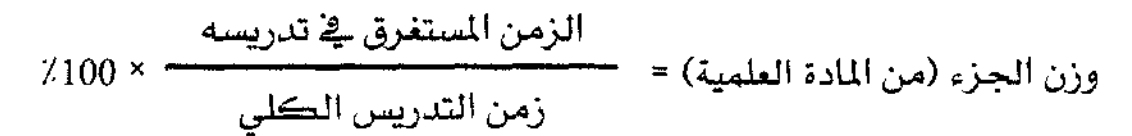
ومن الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية والتي تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول مواصفات، إذ يؤخذ بالحسبان كل من الزمن المستغرق لتدريس المحتوى، وعدد الأهداف السلوكية المحددة، وبذلك يتم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الشمول (Dembo, 1977, P. 240)

ومن أجل ضمان توزيع فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث على مفردات مادة طرائق تدريس اللغة العربية كافة، لجأ الباحث إلى عملية إعداد جدول المواصفات (الخارطة الإخبارية)، والتي تكون من المهماتالأساسية في عملية إعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وعليه شمل جدول المواصفات (الخارطة الإخبارية أو لائحة المواصفات)، كافة موضوعات المادة العلمية، وقد حُسِبت أوزان محتوى الموضوعات والأهداف والعدد الكلي لفقرات الاختبار لكل موضوع، وكل مستوى على النحو الأتي :-

❖ حدد الباحث متوسط الزمن لكل جزء من المادة العلمية على وفق العلاقة الآتية :

متوسط الزمن = الوقت المستغرق لكل حصة دراسية × عدد الحصص.

❖ حدد الباحث وزن كل جزء من المادة العلمية، اعتمادا على معيار الزمن المستغرق في تدريسه باستخدام العلاقة الآتية :-



وزن الجزء (من المادة العلمية) = $\frac{\text{الزمن المستغرق في تدريسه}}{\text{زمن التدريس الكلي}}$ × 100٪

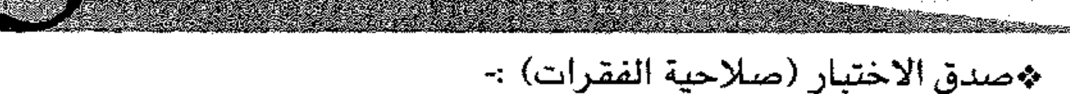
❖ حدد الباحث وزن الأهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) الإحصاءات المناسبة لها

❖صياغة فقرات الاختبار:

بناءً على التوزيع الذي أسفرت عنه الخارطة الإخبارية، أعدَّ الباحث فقرات الاختبار طبقاً لجدول المواصفات، وبشكل فقرات موضوعية، اتخذت أشكالاً متعددة ما بين الاختيار من متعدد، الصح والخطأ، إكمال الفراغات، الأسئلة المقالية.

وصاغ الباحث (5) أسئلة، كل سؤال يحتوي على مجموعة من الفقرات حيث بلغ عدد فقرات الأسئلة (25) فقرة، وزع الباحث فيها الدرجات بالتساوي.

فمن الأكيد أنَّ الاختبار التحصيلي الجيد يجب أنْ يتميز بمواصفات معينة تجعله قادراً على تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومنها أنه يجب أنْ يشمل مختلف أنواع الأسئلة، ولا يركز على نوع واحد فقط، وذلك لاختلاف قابليات، وميول الطلبة، من جهة، وتنوع المادة العلمية من جهة أخرى.



❖صدق الاختبار (صلاحية الفقرات) :-

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه (أبو جادو، 2003، ص 399).

وهو أن يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها، ويتم التوصل إليه من خلال حكم مختص مبدئيا لمحتويات الاختبار أي النظر إلى فقرات الاختبار ومعرفة ما يبدو أنها تقيسه(ربيع، 2009 ص 117).

وأكثر أساليب تقدير صلاحية فقرات الاختبار استخداما هي الأحكام التقييمية للخبراء المختصين في المواد الدراسية والتربوية والمناهج وطرائق التدريسوأما دور المختص في هذا المجال فهو النظر في مدى ملاءمة كل سؤال من أسئلة الاختبار الذي أعده الباحث والحكم على مدى علاقته بمحتوى المادة العلمية المقررة والهدف السلوكي الذي يمثله.

وبعد أنْ أعدَّ الباحث الاختبار في صورته الأولية، عرضه على مجموعة من الخبراء (المحكمين) المختصين في المناهج وطرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، لاستطلاع أرائهم حول مدى صلاحية فقراته في قياس المحتوى في ضوء ما يقابلها من الأهداف السلوكية التي وضعها الباحث وعدتالفقرة صالحة إذا حصلت على نسبة أتفاق 85 ٪ فما فوق، وفي ضوء ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم، عدّل الباحث صياغة بعض الفقرات، وأبقى الباحث فقرات الاختبار البالغة (25)فقرةً لحصولها على أكثر من نسبة (85٪).

❖ **عينة الاختبار الاستطلاعية :**

طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة البصرة في يوم الأحد الموافق 1 / 12 / 2013 وطبق الاختبار بالاتفاق مع مدرس مادة طرائق تدريس اللغة العربية، وقد أوضح مدرس المادة للطلبة بأنه مستعد للإجابة عن أي استفسار، أو توضيح للفقرات الغامضة إذا تطلب الأمر.

وخلال ملاحظة الباحث لتطبيق الاختبار وجدَ أنَّ فقرات الاختبار كانت مفهومه وواضحة، ومن ذلك لمس الباحث أنَّ الطلبة لم يجدوا أي غموض في صياغة فقرات الاختبار.

أستغرق الطلبة في الإجابة على جميع فقرات الاختبار (55- 65) دقيقة، وبناءً على ذلك حدد الباحث وقت الإجابة لعينة البحث على الاختبار التحصيلي بمعدل متوسط هذين الرقمين، فكان (60) دقيقة، أي باستعمال العلاقة الآتية :-

زمن الاختبار= $\frac{\text{زمن أسرع إجابة + زمن أبطأ إجابة}}{2}$ $\frac{65 + 55}{2}$ = 60 دقيقة

❖ **تحليل فقرات الاختبار :-** Test Items Analysis

وهي عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتتضمن هذه العملية تعرف مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى

قـدرتها في التمييـز في الفـروق الفرديـة للصـفة المـراد قياسـهاى (العجيلـي وآخرون، 2001 ص 67).

فكـان هـدف الباحـث مـن تحليـل فقـرات الاختبـار هـو تحسـين الاختبـار وإظهاره بالصورة النهائية المطلوبة، والمناسبة، عن طريق التعرف على نواحي الضعف في فقراته، ومعالجتها، ووضع الحلول المناسبة لها.

وبعـد أنْ طبـق الباحـث الاختبـار علـى عينـة استطلاعية، قـام بتصـحيح إجابات الطلبة، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وعامل الباحث الفقرات التي تركها بعض الطلبة معاملة الإجابة الخاطئة، وبعد تصحيح إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية رُتِبت الدرجات تنازلياً، ثم أُختيرت أعلى وأدنى(0,27 ٪) منها بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتي البحث وأختار الباحث نسبة 0,27 ٪ اعتمادا على (الإمـام وآخـرون، 1990 ص 108) وفيمـا يـأتي توضـيح إجـراءات التحليـل الإحصائي لفقرات الاختبار :

معامل الصعوبة :- Item difficulty

ويشـير مسـتوى صـعوبة الفقـرة إلى نسـبة المجيـبين الـذين أجـابوا إجابـة صحيحة عن الفقرة، وهو النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا عن الفقـرة إجابـة صحيحـة(سمـارة وآخـرون، 1989 ص 105 – 106)، إنَّ فقـرات الاختبـار تعـد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين(0,20 – 0,80) (الظـاهر وآخـرون، 1999 ص 129)، لذا أعتمد الباحث على هذا المعيار في الحكم على مستوى

صعوبة الفقرة، فالفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أقل من (20, 0) تعد صعبة جداً، ويجب استبعادها من فقرات الاختبار، أما الفقرة التي تحصل على معامل صعوبة أكبر من (0,80) فأنها تكون سهلة جداً، ويجب استبعادها من فقرات الاختبار، والفقرات التي تحصل على ما بين (0,20 – 0,80) فهي متوسطة الصعوبة، ومقبولة، تبقى في الاختبار، وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار التحصيلي مناسبة، وملائمة، وصالحة للتطبيق، لأنها كانت ضمن المدى المناسب (0,30 – 0,77)، وقد أستخدم الباحث القانون الأتي :-

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مج ص ع} + \text{مج ص د}}{\text{مج ع} + \text{مج ص}}$$

(الإمام وآخرون، 1990 ص 112) .

❖ **معامل تمييز الفقرة:** Item discrimination

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة، وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وبصورة عامة إن الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0.30) تعد جيدة التمييز وتستعمل بثقة (الإمام، 1990 ص116).

وكذلك ويرى(Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر1972, Ebel p406,.

ولحساب القوة التمييزية للفقرات استخدمت المعادلة الخاصة بذلك، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أنها تتراوح بين(0,32 - 0,79).

وبناءً على ذلك، فإنَّ جميع فقرات الاختبار ذات قوة تمييزية مقبولة لأنها وقعت ضمن المدى المقبول.

وقد أستخدم الباحث القانون الآتي :-

$$\frac{\text{نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى المجموعتين}}$$

(فرحات، 2001 ص 73).

معامل الثبات :-Confficient of reliability :

على الرغم من أن الصدق يعد أكثر أهمية من الثبات لكون الاختبار الصادق يعد ثابتاً ألا أن حساب الثبات يعد ضرورياً أيضا لاسيما حينما لا يتوافر للاختبار صدق تام (فرج، 1980 ص 332).

والثبات يعني أتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو أُعيد تطبيقه مرة، أو عدة مرات على الأفراد أنفسهم(سمارة وآخرون، 1989 ص 653)، والاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي النتائج نفسها، أو نتائج متقاربة لها، إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة، ومتشابهه، ويمكن حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (Retest method-Test)، وبهدف الثبات، يجب أنْ لا تطول الفترة بين إجراءات الاختبارات، بحيث يزداد المفحوصون نضجاً، أو أنْ تكون الفترة قصيرة حيث يتذكر

المفحوصون بعض إجراءات الاختبار (دويدري، 2000 ص 346 – 347)، لذلك أختار الباحث طريقة واحدة لحساب الثبات، وهي طريقة إعادة الاختبار وكما يأتي :-

طريقة إعادة الاختبار :

وهناك طرق عدة لحساب معامل ثبات الاختبار، اختارت الباحث منها طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي.

وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات (الإمام وآخرون، 1990 ص 148) وتقوم على أساس إجراء الاختبار على عينة استطلاعية مناسبة، تم اختيارها من مجتمع البحث الكبير، إذ اختار الباحث (50) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة البصرة، لتطبيق الاختيار والتأكد من ثباته، وبعد مرور فترة زمنية مناسبة ترتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة، وتنحصر هذه الفترة ما بين (أسبوع – 6 أشهر) على رأي اغلب المصادر التربوية ، يعاد تطبيق الاختبار نفسه على هذه المجموعة، وبذلك يكون لكل فرد منهم درجة في الاختبار الأول، ودرجة في الاختبار الثاني، وبعد ذلك يتم جمع درجات الاختبار الأول ودرجات الاختبار الثاني، وإيجاد معامل الارتباط بينهما(معامل ارتباط بيرسون Person)، ولا بد من الإشارة إلى أنَّ العلاقة بين الاختبارين باستخدام هذا الارتباط تنحصر بين (-1 و + 1)، وأجرى الباحث الاختبار الأول في1 /12 / 2013، وتم إعادة الاختبار نفسه بعد مرور أسبوع في يوم8



12/ / 2013، وبعد أنْ طبق الباحث العمليات الإحصائية الملائمة كانت نتيجة العلاقة بين تطبيق الاختبار في المرة الأولى والمرة الثانية (0،80) وهذا يعني أنَّ هناك علاقة قوية بين درجات الطلبة في الاختبار الأول والاختبار الثاني، وبذلك يكون الاختبار ثابتاً حيث أعطى نتائج متقاربة.

الصورة النهائية للاختبار :

بلغت عدد فقرات الاختبار في صيغته النهائية (25) فقرة، ولكل فقرة درجة واحدة، وبهذا تكون الدرجة النهائية للاختبار (25) درجة، وقد أبلغ الباحث الطلبة بأنه سوف يجري لهم امتحانا قبل أسبوع، وتم تطبيق الاختبار بصورة فعلية في يوم7 /1 / 2013، وذلك لقياس التحصيل، ثم صحح الباحث الإجابات وحصل على درجات الطلبة في هذا الاختبار، ينظر الملحق () ، وأُجري تطبيق الاختبار مرة أُخرى بعد مرور أسبوعين، وذلك لقياس الاستبقاء (الاحتفاظ بأثر التعلم) في يوم 21 /1 / 2013 وتمت عملية تصحيح الإجابات والحصول على درجات الطلبة.

❖ **الوسائل الإحصائية :**

استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS) وعدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات والمعلومات التي حصل عليها من عينة البحث وإظهار النتائج التي توصل إليها وهي :

- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد.

- النسبة المئوية.

- معادلة صعوبة الفقرة.

- معادلة تمييز الفقرة.

- معامل ارتباط بيرسون Person.

المبحث الرابع

(عرض وتفسير النتائج)

أولاً : عرض النتائج

1. النتائج المتعلقة بالفرضيتين الأولى :- (فرضية التحصيل)

تنص هذه الفرضية على أنه :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

بعد انتهاء تجربة البحث، وتطبيق الاختبار التحصيلي، ولاختبار صدق هذه الفرضية قام الباحث، بعد تصحيح إجابات مجموعتي البحث، ثم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة (في الاختبار التحصيلي النهائي)، الذي أعده لهذا الغرض، على وفق مستويات (Bloom) المعرفية، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (19، 0000) وبانحراف معياري (3,12984) وبتباين (796، 9)، والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (17، 6800) وبانحراف معياري (2,67597) وبتباين (161، 7)، وعند حساب دلالة الفرق بين المجموعتين باستخدام الاختبار التائي(T.test) لعينتين مستقلتين متساويتين، عند مستوى

دلالـة (0,05) وبدرجة حرية (98)، وجد أنه دال إحصائياً حيث كانت القيمة التائية المحسوبة(2,267) والقيمة الجدولية (1, 89)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، فإنَّ هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا على وفق الطريقة التقليدية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية في الاختبار التحصيلي النهائي، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0,05)، بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية)، ينظر الجدول في أدناه :

جدول (7)

نتائج اختبار (T.test) بين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية للاختبار التحصيلي النهائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	50	19،0000	3,12984	98	1,89	2,267	دال احصائياً
الضابطة	50	6800،17	2,67597				

التباين =796، 9 التباين = 161، 7

2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :- (فرضية الاستبقاء)

تنص هذه الفرضية على :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0,05)، بين متوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

بعد مرور مدة أسبوعين تم إعادة الاختبار لمعرفة، وقياس الاستبقاء (مدى احتفاظ طلبة المجموعتين) بالمعرفة في مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، وبعد أنْ أنهى الباحث كافة الإجراءات، قام بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (18 ,0600) وبانحراف معياري (2,75836) وتباين (7,609) ، والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (16 ,5400) وبانحراف معياري (2,40077) وتباين (5,764)،وعند حساب دلالة الفرق بين المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين متساويتين، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98)، وجد أنه دال إحصائياً حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (2,939) والقيمة الجدولية(1,89)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ، فإنّ هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا على

وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا على وفق الطريقة التقليدية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية في الاحتفاظ بالمعلومات، وبقاء أثرها (الاستبقاء)، وبذلك تقبل الفرضية التي تنص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (0,05)، بين متوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة طرائق تدريس اللغة العربية بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ومتوسط درجات الاستبقاء، لدى طلبة المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية)، ينظر الجدول في أدناه :

جدول (8)

نتائج اختبار (T.test) بين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة مقارنةً بالجدولية في الاحتفاظ بأثر المعلومات (الاستبقاء) للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	50	18 ,0600	2,75836	98	1,89	2,939	دال احصائياً
الضابطة	50	16 ,5400	2,40077				

التباين =7,609   التباين = 5,764



ثانياً : تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث و التي تم عرضها ومناقشتها ، يرى الباحث أن سبب تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تمت عملية تدريسهم على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في مادة طرائق تدريس اللغة العربية على طلبة المجموعة الضابطة الذين تمت عملية تدريسهم في المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) في قد يعود إلى الأسباب الآتية :

1. إنَ استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، باعتبارها من استراتيجيات ما وراء المعرفة ومن الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي أكدت عليها العديد من البحوث والدراسات التربوية ونادت بضرورة استعمالها ، أدت هذه الإستراتيجية إلى تفاعل الطلبة مع مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، مما أدى إلى زيادة التحصيل العلمي لديهم وحبهم للمادة العلمية المقررة.
2. إن مادة طرائق تدريس اللغة العربية من المواد التربوية التي تحتاج إلى إدخال المستحدثات والمستجدات التربوية كونها مادة أساسية في تشكيل وصياغة الجانب المهني في شخصية مدرس ومعلم المستقبل.
3. إن مرحلة الإعداد التي يمر بها طالب قسم اللغة العربية في كلية التربية تجعله بحاجة ملحة إلى أن يطلع على أسس البناء العلمي الرصين الذي يجعل من المتعلم مركزاً ومحوراً له وان إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) من هذه الاستراتيجيات التي تنمي الجانب الذاتي لدى المتعلم

وتحترم شخصيته، وكلما كانت مرحلة الأعداد مبنية على اطر صحيحة كلما كانت شخصية المدرس والمعلم ذات جانب علمي ومؤثرة في الطلبة في المرحلة الثانوية أو المتوسطة مستقبلاً، كما أن مهارات استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها وان إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L)يمكن تعليمها خلال مدة أعداد الطلبة لمهنة التعليم والتدريس حينها يمكنه من استخدامها في مهنته المستقبلية، وإن التدريب المعرفي وما وراء المعرفي يحسن قدرات الطلبة الفكرية و يرى(عطية، 2010) أنها من الاستراتيجيات المهمة ذوات الأثر الفعال في تمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (عطية، 2010 ص 171).

4. إنَّ الطلبة في إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) ، تحصل لديهم حالة تشوق واندفاع نحو عملية التعلم لأنَّ هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات حديثة العهد لدى الطلبة في التدريس، ولم يألفوها سابقاً وهي طريقة فاعلة تقضي على الروتين، والتلقي السلبي.
5. إن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)ساعدت الطلبة على تطوير عملية تنظيم المعلومات في عملية المذاكرة، لأنها تعتمد على التسلسل المنطقي للمعلومات وتشجعهم على التعلم الذاتي من خلال التساؤلات الذاتية التي يريدون الإجابة عليها.
6. إن استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) زاد من مهارة التساؤل الذاتي، وبالتالي إثارة الدافعية التعلم لدى الطلبة ،من خلال

الرغبة الملحة للحصول على إجابات مقنعة لهذه التساؤلات الذاتية، ومن هنا يقع على عاتق هذه الإستراتيجية تحقيق وتقوية وصقل وتعزيز هذه الدافعية.

7. إن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، جعلت من تفكير الطلبة تفكيراً علمياً ينحو نحو التحدي العلمي والمواجهة العلمية، لأنها تجعل من الدرس أو المادة العلمية عبارة عن مجموعة من التساؤلات (المشكلات) التي تتطلب حلاً، ولا يمكن حلها إلا عن طريق التفكير العلمي واستعمال العقل وليس الحافظة فقط.

8. إن استعمال استمارة إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) جعل من الطلبة متفاعلين مع تدريسي المادة، وذلك لأنها تجعل من عملية التعلم عملية منظمة متتالية مرتبة عن طريق التسلسل الذي يتضمنه هذا الجدول من فقرات (ماذا اعرف ؟، ماذا أريد ؟، ماذا تعلمت)، وبالتالي تصبح المعلومة العلمية أكثر رسوخاً وأكثر نضجاً معرفياً في تفكير الطلبة وذلك لوجود رابط بين كل جدول من جداول الاستمارة وبين كل تساؤل موجود في حقولها.

9. إن استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تجعل من قاعة الدرس ذات مناخاً علمياً يحفز الطلبة على الانتباه والمتابعة والتركيز واستمرار التعلم لان المتعلم في حالة اكتشاف دائم لمعلومات جديدة إجابة لما طرحه من تساؤلات في حقل (ماذا أريد ؟).

10. أنّ استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) مكن طلبة المجموعة التجريبية من الابتعاد عن ظاهرة الحفظ الروتيني، لأنها تتطلب بذل جهداً فكرياً والاعتماد على النفس في صياغة الأفكار واستعمال الطلبة للغتهم الخاصة ومفرداتهم الشخصية في طرح التساؤلات وإعادة ترتيب الأفكار وتنظيم المعلومات ومتابعة الإجابة.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج السابقة، تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :-

1 - أثبتت إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تفوقاً على الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة ميسان في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.

2 - أثبتت إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تفوقاً على الطريقة التقليدية في استبقاء المعلومات لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة ميسان في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.

3 - إنَّ استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) يزيد من المستوى العلمي لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، ولا سيما أنهم الشريحة التي تبنى عليها آمال الخطط التربوية المستقبلية لمجتمعنا لغرض النهوض بالواقع التربوي في مدارسنا.

4 - إنَّ استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) يحفز الطلبة على القراءة باستمرار و التحضير اليومي والمشاركة الصفية، ويشوقهم إلى الدرس، ويجعلهم أكثر فاعلية مع الموضوع الدراسي، وتدريسي المادة.

5 - إمكانية تطبيق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) بكل سهولة ويسر في قسم اللغة العربية في كلية التربية في ميسان بما يتلاءم مع القدرات المتاحة.

6 - إنَّ إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تتلاءم مع تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربيةلكونها مادة علمية تتطلب تعاون الطلبة وتبادل الخبرات فيما بينهم.

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :-

1- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية في مواد دراسية مختلفة مثل النحو، والصرف، والبلاغة.

2- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية في مواد دراسية تربوية أخرى مختلفة مثل علم النفس التربوي، مبادئ التربية، علم نفس النمو، المشاهدة (التربية العملية) وغيرها.

3- دراسة تجريبية مماثلة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية الأساسية في مراحل دراسية أخرى.

4- دراسة تجريبية مماثلة في أثر استراتيجيات أخرى من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية- كلية التربية في مادة طرائق تدريس اللغة العربية.

5- إجراء دراسة مقارنة بين أثر إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L)واستراتيجيات تدريسية.

6- إجراء دراسة حول أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والاتجاه نحو المادةوالاحتفاظ بالتعلم.

7- إجراء دراسة مماثلة على الإناث لمعرفة اثر إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في اكتساب المفاهيم وبعض المتغيراتألأخرى.

8- إجراء دراسة مماثلة على الذكور لمعرفة اثر إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في اكتساب المفاهيم وبعض المتغيراتألأخرى.

9- دراسة تجريبية مماثلة على طلبة قسم اللغة العربية - كلية التربية في متغيرات أخرى مثل : اكتساب المفاهيم التربوية ، الاتجاهات ، الميول، التفكير أو احد أنواعه.

10- المقارنة بين إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وبين استراتيجيات معرفية أو ما وراء معرفية وأثرها في متغيرات متعددة كالتحصيل أو

استبقاء المعلومات أو انتقال اثر التعلم أو تنمية التفكير العلمي أو التفكير الناقد وغيرها.

مصادر البحث

- إسماعيل، زكريا : طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2011م.

- إبراهيم، ناصر : أسس التربية، ط1، الجامعة الأردنية، عمان 1988م.

- أبو جادو، صالح محمد علي : علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان2003.

- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل : تعليم التفكير- النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان2007م.

- اللقاني، حسن احمد، والجمل، علي: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرائق التدريس، ط 1، عالم الكتب، القاهرة 1996.

- الإمام، مصطفى محمود وآخران : التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد 1990م.

- بدر، بثينة محمد : أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية مكة المكرمة، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، المجلد(12) – العدد (41)، 2006م.

- جابر، جابر عبد الحميد و حبيب عايف : أساسيات التدريس للصف الثالث معاهد أعداد المعلمين، ط1، مطبعة الأمل، بغداد، 1985م.

- حسين، محمد كامل : **مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلم النحو**، ط1، القاهرة، 1966م.

- الحيلة، محمد محمود : **مهارات التدريس الصفي**، ط3، دار المسيرة، عمان، 2009م.

- دايرسون، مارغريت : **استراتيجيات للاستيعاب القرائي**، ط3، دارالكتاب التربوي للنشر، الدمام 2004.

- الدليمي، طه علي حسين : **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط1، عالم الكتب الحديث اربد 2009م.

- دويدري، رجاء وحيد : **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية**، ط1، دار الفكر المعاصر، دمشق 2000 م .

- ربيع، محمد شحاته: **قياس الشخصية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2009م.

- سمارة، عزيز وآخرون : **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط 2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان1989م.

- صلاح الدين محمود علام: **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 2000م.

- الظاهر، زكريا محمد وآخرون : **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، مطابع الأرز، عمان1999م.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى : **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، دار الفكر العربي، القاهرة2006م.

- العذاري، شهاب الدين:**ملامح المنهج التربوي عند أهل البيت (ع)**، ط1، إصدار مركز الرسالة، مطبعة ستاره، قم 1432هـ.

- عطية، محسن علي : **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط1، دار المناهج، عمان، 2009م.

- عطية، محسن علي : **البحث العلمي في التربية، مناهجه، وأدواته، ووسائله الإحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان 2010م.

- العليان، فهد : **إستراتيجية K.W.L في تدريس القراءة ومفهومها، اجرائاتها، فوائدها**، مجلة كلية المعلمين، المجلد الخامس، العدد الأول، الرياض 2005م.

- **عليان، ريحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد:**أساليب البحث العلمي، **ط1، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان 2004م.**

- العمر، علاء جميل، **تقويم برامج المدرسة الأساسية في القطر الجزائري**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (12)، الجمعية العراقية للعلوم التربوية، والنفسية، بغداد، 1989.

- الفاهمي، عبد الرحمن عبد الله : **استراتيجيات ما وراء المعرفة... تطبيقات في تدريس اللغة العربية**، دار المملكة للطباعة والنشر، الرياض 2009م.

- فرج، صفوت: **القياس النفسي**، ط1 ،مطبعة دار الفكر العربي، القاهرة، 1980 م.

- فرج : عبد اللطيف حسين : **تحفيز التعلم**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان 2006م.

- فرحات، ليلى السيد : **القياس المعرفي الرياضي**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2001م.

- قطامي، يوسف وماجد أبو جابر : **تصميم التدريس**، ط3،دار الفكر، عمان 2008 م.

- القيسي، عبد الله مطيع وآخرون : **اللغة العربية أهميتها في التعلم** ، مجلةرسالة المعلم، مجلد (26)، العدد (3)، عمان1985م.عبيدات، سليمان احمد : **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط2، المطبعة الوطنية، بغداد 1988م.

- عبيدات، محمد وآخرون : **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل التطبيقات**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان 1999م.

- العجيلي، صباح حسن وآخرون : **مبادئ التقويم التربوي**، مكتبة احمد الدباغ، بغداد 2001م.

- عدس، عبد الرحمن : **أساسيات البحث التربوي**، ط1، دار العرفان للنشر عمان 1992م.

- العزاوي، رحيم يونس كرو، ناصر عبد علي، أحلام : أثر التدريس باستخدام إستراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات لكلية التربية - الجامعة المستنصرية، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد الثاني 2011م.

- **عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد:أساليب البحث العلمي، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان 2004م.**

- عليان، شاهر ربحي: مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، عمان، دار المسيرة، عمان 2010م.

- عودة، أحمد سلمان : القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار المسيرة، عمان ، 1993م.

- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن : اساسيات البحث العلمي في اللتربية والعلوم الانسانية، ط 1، دار التربية ، عمان 1987م.

- الكلزة، رجب أحمد، أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، المنصورة،ج3،ع10، 1989م.

- ياسين، واثق عبد الكريم وحسين علي. : فاعلية استخدام أنموذج PEOE وإستراتيجية .K.W.L في استيعاب المفاهيمي واستبقائه في تدريس

البصريات العملية لطلبة الفيزياء في كلية التربية المفتوحة، بحوث المؤتمر الثامن عشر لكلية التربية، الجامعة المستنصرية 2011م.

- ياسين، واثق عبد الكريم وراجي، زينب حمزة : **المدخل البنائي واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية**، ط1، مكتبة نور الحسن، بغداد 2012م.

- يوسف، سليمان عبد الواحد : **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية**، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان 2011م.

- Ebel, R-1-Essentail of Educational Measurement, and Ed., Englewood Cliff. N. Y, Prentice-Hall, 1971.
- Dembo, M. H, "**Teaching for Learning**", New York, Good Year Publication Company, 1977.
- Judy ,stevens & Goldberg.Dee.**For the learner's sake:Brain-Based Instruction for the 21st century.**Arisona, Zephypress, 2001.
- Webester's :(1971) **Third New InternationalDictionary ofEnglish Language**. New York , Vol , L , No, 3 ,.

K.W.L



الفصل السادس

دراسات عراقية وعربية تناولت إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

6

الفصل السادس

دراسات عراقية وعربية تناولت إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

*** دراسة (الجبوري، 2010) : -**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهم نحوها، أجريت هذه الدراسة في العراق في إحدى المدارس الإعدادية في محافظة بابل، والتي اختارها الباحث قصدياً، بلغت عينة الدراسة (60) طالباً موزعين إلى شعبتين وبواقع (30) طالباً في كل شعبة، اختار الباحث الشعبة (ب) لتكون مجموعة تجريبية تدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والشعبة (أ) لتكون مجموعة ضابطة تدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال الطريقة التقليدية، كافأ الباحث المجموعتين في بعض المتغيرات مثل (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق، التحصيل الدراسي للآباء).

قام بالتدريس مدرس مادة اللغة العربية في هذه المدرسة بعد أن أوضح له الباحث كيفية تدريس المجموعة التجريبية على وفق الجدول الذاتي (K.W.L) وبعد الانتهاء من المدة الزمنية المقررة للتجربة والتي بلغت (عشرة) أسابيع، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (20) فقرة وكذلك مقياساً خاصاً لقياس الاتجاه وقام الباحث بعرضهما على مجموعة من الخبراء المحكمين لغرض التأكد

من صدقهما وكذلك تأكد من ثباتهما بطريقة أعادة الاختبار ثم استعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وبعد الانتهاء من إجراء الاختبار وتطبيقه على عينتي البحث، عالج الباحث البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.test) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وبعدها توصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية اتجاه الطلاب نحو مادة الأدب والنصوص، ثم قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (الجبوري، 2010 ص 245 - 251).

* دراسة (الأسدي، 2011) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل - كلية التربية / صفي الدين الحلي، ورمت الى :

تعرُّف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة.

ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث عشوائياً اعدادية الثورة للبنات، وبالطريقة نفسها وزّع عينة البحث البالغ عددها (80) طالبة بين مجموعتين، الأولى تجريبية تدرس طالباتها موضوعات مادة المطالعة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، تكوّنت من (43) طالبة، والأخرى ضابطة تُدرّس بالطريقة التقليدية، تكوّنت من (37) طالبة.

أجرى الباحث تكافؤاً احصائياً بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات مادة



اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (2008 -2009)، والفهم القرائي.

درّس الباحث نفسه مجموعتي الدراسة في اثناء مدة التجربة التي استمرت (10) اسابيع

أما أداتا الدراسة فهما اختباران في الفهم القرائي، والتفكير الابداعي.

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا^2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة تمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة.

توصلت الدراسة الى ان هناك فرقاً بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختباري الفهم القرائي، والتفكير الابداعي، ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها: إطلاع مدرّسي اللغة العربية، ومدرّساتها على آليات استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة، وكيفية الإعداد لها. **(الأسدي، 2011:1،3)**

* **دراسة (بريج 2011) : -**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تحصيل مادة الأدب والنصوص واستبقائها لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، أجريت هذه الدراسة في العراق في كلية التربية - الجامعة

المستنصرية، طبقت التجربة في معهد الصدرين لإعداد المعلمين في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الرصافة / 3 والذي تم اختياره قصدياً، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً موزعين على شعبتين دراسيتين (تجريبية وضابطة) متكافئتين، وبواقع (34) طالباً في كل مجموعة، باشر الباحث التدريس بنفسه في التجربة التي استمرت (14) أسبوعاً، طبق خلالها الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (35) فقرة، وأظهرت نتائج الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي الأول والاختبار ألتحصيلي المؤجل – استبقاء المعلومات (بريج، 2011 ص 9 -10).

دراسة (حسن 2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الخامس العلمي، أجريت هذه الدراسة في العراق كلية التربية - في جامعة بابل، وبلغت عينة البحث (74) طالبةً، وبواقع (37) طالبة في كل مجموعة من المجموعتين المتكافئتين، إذ مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ودرّست الباحثة بنفسها المجموعتين في أثناء مدة التجربة التي استمرت (12) أسبوعاً طبقت خلالها الباحثة اختباراً بعدياً في

الاستيعاب القرائي تضمن (28) فقرة منها (12) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(16) فقرة من النوع المقالي، واستعملت الباحثة الاختبار الزائي (Z) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا^2)، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحليل البيانات، وتوصلت إلى النتيجة الآتية : أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية التي درّست بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (حسن، 2011 ص 8).

دراسة (الطائي 2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتيّ (K.W.L) والتفكير بصوتٍ عالٍ والتلخيص في الفهم القرائيّ و الأداء التعبيريّ عند طلاب الصف الرابع الأدبي.

أجريت هذه الدراسة في العراق في بغداد، اعتمد الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة البحث (64) طالباً، موزعين على شعبتين دراسيتين كل شعبة عددها (32) طالباً، تجريبية دُرِّسَتْ على وفق دمج استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L) والتفكير بصوتٍ عالٍ والتلخيص، وضابطة دُرِّسَتْ بالطريقة الاعتيادية كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وباشر الباحث التدريس بنفسهِ في التجربة التي استمرت فصلاً

دراسياً كاملاً، واعدّ الباحث اختباراً في الفهم القرائيّ تكّون من (40) فقرة وتم التثبت من صدقه ومعامل صعوبته، وقوة تمييزه وثباته، واعدّ موضوعا تعبيريا واحدا لقياس الأداء التعبيريّ عند عينة البحث.

ولمعالجة البيانات استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل النتائج : (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson)، ومعادلة كيودر ريشاردسون)، حيث أسفرت الدراسة عن النتيجة الآتية : تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسُوا على وفق دمج استراتيجيات الجدول الذاتيّ (K.W.L) والتفكير بصوتٍ عالٍ والتلخيص على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسُوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائيّ والأداء التعبيري وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (الطائي، 2011، ص19 -67).

دراسة (العزاوي وناصر 2011) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي ((K.W.L في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات لكلية التربية -الجامعة المستنصرية في العراق، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين متكافئتين، عدد كل شعبة (45) طالباً وطالبةً، مثلت الشعبة (A) المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية ((K.W.Lمثلت الشعبة (B) المجموعة الضابطة التي درست على

وفق الطريقة التقليدية، درس المجموعتين احد الباحثين لمدة استغرقت (13) أسبوعاً طبق الباحثان في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من فقرات (موضوعية ومقالية)، وللتوصل لنتائج الدراسة استعمل الباحثان الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين والذي اثبت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات (العزاوي وناصر، 2011 ص 134 -151).

*** دراسة (ياسين وحسين، 2011) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أنموذج (PEOE) واستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في الاستيعاب المفاهيمي واستبقاءه في تدريس البصريات العملية لطلبة الفيزياء في كلية التربية المفتوحة أجريت هذه الدراسة في العراق في الكلية التربوية المفتوحة في بغداد، وتكونت عينة البحث من (58) طالباً وطالبة، قسموا عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، إذ كان عدد الطلبة في كل مجموعة (29) طالباً وطالبة، ودُرست المجموعة الأولى باستخدام أنموذج (PEOE)) ودُرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، درس الباحث الثاني المجموعتين لمدة (10) أسابيع، ولكي يتوصل الباحثان إلى نتائج دراستيهما طبقاً اختبار الاستيعاب المفاهيمي على المجموعتين المكون من (20) فقرة وبعد (23) يوماً أعاد الباحثان الاختبار نفسه على المجموعتين للكشف عن استيفاء الاستيعاب المفاهيمي استخدم الباحثين وسيلة إحصائية

وهي الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين لتفسير لنتائج والتي أسفرت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية والصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج PEOE في الاستيعاب ألمفاهيمي واستبقائه وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات (ياسين، وحسين، 2011 ص 424 - 437).

*** دراسة (جواد وعباس، 2012) :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، أجريت هذه الدراسة في العراق في إحدى المدارس المتوسطة في محافظة بابل، اختارت الباحثتين شعبتين دراسيتين لتطبيق تجريتهما، وبلغ عدد كل شعبة بعد الاستبعاد (34) طالبةً اعتمدت الباحثتان منهج البحث التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، كافأت الباحثتين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات هي (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، درجات نصف السنة في مادة الفيزياء، الذكاء)، قامت إحدى الباحثتين بتدريس مادة الفيزياء على وفق الخطط الموضوعة لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وبعد تحديد المادة الدراسية المناسبة صاغت الباحثتان الأهداف السلوكية ووضعتا الخطط الدراسية الملائمة، وبعد انتهاء تجربة البحث التي استمرت تقريباً (8) أسابيع، طبقت الباحثتين مقياس مهارات التفكير العلمي الذي تم بناءه من قبل

الباحثتين وتم التأكد من صدقه الظاهري وثباته، وقوته التمييزية ومعامل الصعوبة، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس، عالجت الباحثتين البيانات إحصائياً باستعمال (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.test)، مربع كاي، معادلة كيودر ريتشارد سون)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اثر كبير لإستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) في تحسن مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء، وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثتان بعض التوصيات والمقترحات (جواد وعباس، 2012 ص 226).

***دراسة (حربي، 2012) :**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) التعليمية في مستوى الذكاءات المتعددة لطالبات الصف الأول المتوسط في الرياضيات، أجريت هذه الدراسة في العراق وقد اختيرت العينة من إحدى مدارس المديرية العامة للتربية في بغداد / الرصافة الأولى.

ولكي يتم التحقق من الهدف وضعت فرضية تتعلق بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التعليمية والذكاءات المتعددة، أعدت الباحثة خطط تدريسية على وفق خطوات إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التعليمية واشتملت على ثلاثة فصول من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط هي (الحدوديات والجمل المفتوحة والهندسة المستوية).

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية بلغ عدد أفرادها (35) طالبة درست على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التعليمية، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (35) طالبة درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وتم التأكد من تكافؤ طالبات العينة في المتغيرات (العمر الزمني والتحصيل الدراسي والمعرفة السابقة في مادة الرياضيات)

تم إعداد اختبار للذكاءات المتعددة لثلاثة أنماط منها هي (الذكاء اللفظي، و ذكاء المنطق الرياضي، والذكاء البصري). تألف الاختبار من (30) فقرة من الأسئلة الموضوعية نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من الصدق الظاهري، وحُسِب معامل ثباته باستخدام معادلة كودر – ريتشارد دسون (KR – 20) فبلغ (0،81).

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010 / 2011. حيث درست المجموعة التجريبية الفصول المعدة للتجربة على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في حين درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، بعدها طبق اختبار الذكاءات المتعددة على مجموعتي الدراسة، وبتجميع البيانات واستخدام الاختبار التائي مع اعتبار الذكاءات المتعددة كمتغير تابع كانت نتائج الدراسة أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في فقرات اختبار الذكاءات المتعددة ولصالح المجموعة التجريبية.



وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة أن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) التعليمية أثرا وفاعليتها ايجابيه في مستوى الذكاءات المتعددة لثلاثة أنواع منها وهي (الذكاء اللفظي، وذكاء المنطق الرياضي، والذكاء البصري) لطالبات الصف الأول المتوسط، لذلك جاءت التوصية بضرورة تدريس طالبات الصف الأول المتوسط على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات (حربي 2010 ص 8 – 9).

*** دراسة (الساعدي، 2012):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (*K.W.L*) وأنموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية الميل نحو مهنة التدريس عند طالبات معاهد إعداد المعلمات، أجريت في العراق في معهد إعداد المعلمات الصباحي في بغداد - الرصافة الثالثة، وتكونت عينة البحث من (70) طالبة من طالبات الصف الثالث موزعات على ثلاث قاعات كافات الباحثة الطالبات في عدد من المتغيرات (العمر - الذكاء - التحصيل السابق - تحصيل الوالدين - المعرفة المسبقة) تم اختيارهن بالأسلوب العشوائي إلى ثلاث مجموعات اثنتان منها تجريبيتان بلغ عدد طالبات المجموعة الأولى (23) طالبة درسن على وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (*K.W.L*) أما المجموعة التجريبية الثانية بلغ عدد طالباتها (24) طالبة درسن على وفق أنموذج التعلم البنائي، في حين عدت المجموعة الثالثة ضابطة وبلغ عدد طالباتها (23) طالبة درسن

بالطريقة التقليدية (المحاضرة)، وللتحقق من هدف البحث واختبار فرضيتيه أعدت الباحثة أداتان، الأولى اختبار تحصيلي تكون من (40) فقرةً منها (30) فقرة موضوعية، من نوع اختيار من متعدد رباعي البدائل و (10) فقرات مقالية محددة الإجابة، وقد تحققت الباحثة من صدقه و ثباته، أما الأداة الثانية فكانت مقياس الميل نحو مهنة التدريس وتكون من (34) فقرة ذات تدرج رباعي البدائل، تحققت الباحثة أيضا من صدقه وثباته والقوة التميزية لفقراته، ولتنفيذ التجرية أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية لكل مجوعة من مجموعات البحث وفقا للطريقة المتبعة في تدريسها، وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعات الثلاث بنفسها طول مدة التجرية التي استمرت (11) أسبوعاً، وبعد انتهاء التجرية وتطبيق الأداتين جمعت الباحثة البيانات وحللتها إحصائيا باستعمال (اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات واختبار شيفيه للمقارنات) وتبين تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست بإستراتيجية الجدول الذاتي (*K.W.L*) والثانية التي دُرست على وفق أنموذج التعلم البنائي على المجوعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة وتنمية الميل نحو مهنة التدريس، وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات (الساعدي، 2012 ص هـ - و).

*** دراسة (المالكي، 2012):**

هدفت هذه الدراسة تعرف أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث منهج البحث التجريبي واختار التصميم التجريبي الملائم لهذا البحث.

أجريت هذه الدراسة في العراق واختار الباحث أحد معاهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد وهو معهد إعداد المعلمات في المنصور، قصدياً، ثم اختار شعبتين من الصف الثالث لتكون أحداهما المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة. بلغت عينة البحث (66) طالبةً، وبواقع (33) طالبةً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأجرى الباحث بينهما تكافؤاً في المتغيرات (الذكاء، التحصيل الدراسي للأبوين، اختبار القدرة اللغوية، واختبار القراءة الناقدة) واستمرت مدة التجربة (6) أشهر، استعمل الباحث أداة موحدة لقياس مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري عند طالبات مجموعتي البحث إذ أعدّ اختبارا لمهارات القراءة الناقدة وتأكد من صدقه وثباته واستخرج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته، واختار للأداء التعبيري موضوعا للكتابة فيه من قبل طالبات عينة البحث، درّس الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه وصحح الاختبارين كذلك، واستعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وسيلة إحصائية لمعالجة البيانات، أسفر البحث عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي

درسن مادة المطالعة بإستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L)، على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري.

وفي ضوء نتائج هذا البحث توصل الباحث إلى استنتاج مفاده أنَ لإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، فاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري. وفي ضوء ذلك قد أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات (المالكي، 2012 ص ح – ط).

(الدراسات العربية)

* دراسة (السليمان، 2000):

أجريت هذه الدراسة في البحرين ورمت إلى معرفة أثر استعمال برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير الذي قدمه باريس (1989م) والقائم على استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. إذ استعملت المنهج التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي.

بلغت عينة الدراسة (23) تلميذة قُسِّمنَ على مجموعتين (عينة تجريبية تشتمل على 12 تلميذة، وعينة ضابطة تشتمل على 11 تلميذة)، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (11 . 12.5) وقد استغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع قدم من في أثناءها البرنامج. وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين بالأدوات الآتية :

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، اختبار المهارات السابقة لمهارة الفهم القرائي (إعداد الباحثة)، الاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي (إعداد الباحثة)، اختبار مهارة الفهم القرائي باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي (إعداد الباحثة)، مقياس مهارات الوعي القرائي باستعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة الذي قدمه باريس (1989م) تعريب وإعداد الباحثة. وقد أسفرت النتائج عن ما يلي :

1 ـ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية : التنبؤ، والمعاني الرئيسة والمعاني الضمنية، والفكرة الرئيسة والتلخيص، وذلك لصالح التطبيق البعدي، في حين لا توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في إستراتيجية التقييم لدى المجموعة التجريبية.

2 ـ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين التطبيقين القبلي والبعدي في المقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي المهارات الآتية: التخطيط التنظيم المعرفة المشروطة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، في حين لا يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية.

3 ـ عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة

لدى تلميذات المجموعة التجريبية في استعمال الاستراتيجيات الآتية : التقييم والمعاني الرئيسة الفكرة الرئيسة التلخيص، في اختبار الفهم القرائي فيما عدا إستراتيجيتي التنبؤ والمعنى الضمني حيث ظهرت دلالة وذلك لصالح الأداء البعدي، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في مقياس مهارات الوعي القرائي التالية : التقييم والتنظيم والمعرفة المشروطة، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي في حين ظهرت دلالة عند مستوى (0.001) في مهارة التخطيط وذلك لمصلحة الأداء البعدي.

*** دراسة (عبد الحميد، 2000) :**

رمت الدراسة معرفة فعالية استراتيجيات معرفية هي : التساؤل والتلخيص والدمج بين التساؤل والتلخيص في تنمية عدد من المهارات العليا للفهم في القراءة.

وكانت لهذه الاستراتيجيات خطوات : ما قبل القراءة (تحفيز الطلبة وكتابة ما يعرفون عن الموضوع ومناقشتهم وفائدة الموضوع)، وفي أثناء القراءة (توجيه سائلة حول الأفكار الرئيسة والفرعية، والعبارات الغامضة والأساليب المجازية)، وما بعد القراءة (إعادة بناء الموضوع واستنتاج المعاني الضمنية، وتحديد ما أعجبه وما لم يعجبه).

أجريت الدراسة في مصر على عينة عددها (103) طلاب في الصف الأول الثانوي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجات

الثلاث في أداء أفراد العينة على مهارات الفهم، وأظهرت فروقا بين المعالجة الأولى والمعالجة الثالثة ولصالح المجموعة الثالثة، أي هناك تحسنا في نمو مهارات الفهم في القراءة يعزى للاستراتيجيات المعرفية، وكان لإستراتيجيتي التساؤل والتلخيص اثر متقارب، وكانت إستراتيجية التساؤل والتلخيص (معا) أفضل من استعمال كل إستراتيجية على انفراد، ولم توجد فروق بين المتوسطات في المعالجات الثلاث لدى أفراد العينة في مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، وفي مهارة تحديد موضوعية الكاتب في عرض أفكاره.

وقد قدمت هذه الدراسة أساسا لأهمية تبني الاستراتيجيات المعرفية في فهم العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، وهذا يضيف بعدا لفهم خصائص الفهم القرائي والعوامل المؤثرة فيه.

* **دراسة (موسى، 2001):**

أجريت هذه الدراسة في مصر، وهدفت إلى معرفة : أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

تكونت عينة البحث من (78) طالبة، بواقع (40) طالبة في المجموعة التجريبية، و(38) طالبة في المجموعة الضابطة.

كان هناك ثلاث أدوات للبحث : الأولى : اختبار في أنماط الفهم القرائي، يشمل النمط الحرفي خمس مهارات، والنمط التفسيري تسع مهارات، والنمط الاستيعابي ست مهارات، والنمط التطبيقي خمس مهارات،

والنمط النقدي خمس مهارات، والثانية : استبانة الوعي بما وراء المعرفة، وتشمل مجالين : المعرفة حول المعرفة، وتنظيم المعرفة، وتحت كل مجال مجموعة من العبارات، وأمامه ثلاثة اختيارات، لكل اختيار درجة بدءاً من ثلاث إلى واحدة (عالية، متوسطة، منخفضة)، والثالثة : اختبار إنتاج الأسئلة، يتكون من قطعة قرائية مقسمة على ثلاث فقرات، يطلب من الطالبات قراءتها ووضع أكبر عدد ممكن من الأسئلة، يندرج تحت كل عنوان أو فئة عدد من الأسئلة وتشمل : السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث، والتقويم، والحساسية تجاه مشاعر الآخرين، والمعلومات المباشرة، والواقع والخيال، ومعاني الكلمات.

توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في زيادة قدرة الطالبات على الوعي والانتباه، ومراقبة النشاط العقلي في أثناء القراءة، وزيادة قدرتهنَّ على التخطيط والتقويم وتعديل خطة التعلُّم إذا لزم الأمر، وفاعلية الإستراتيجية في تنمية أنماط الفهم القرائي العليا.(موسى، 2001، ص13 - 152).

*** دراسة (الشايي 2002) :**

رمت الدراسة الي تعرف فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، لطلبة الصف الحادي عشر الذكور في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة العربية. وقد ركزت الدراسة على إستراتيجيتي ما وراء المعرفة هما : KWL & SQ3R (ماذا اعرف، ماذا أريد أن اعرف، ماذا



تعلمت)، و(تصفح، واسأل، واقرأ ،واستذكر، وراجع). وزع الباحث أفراد العينة على أربع مجموعات هي :

1 - مجموعة درست بالطريقة التقليدية

2 - مجموعة درست بإستراتيجية SQ3R.

3 - مجموعة درست بإستراتيجية KWL

4 - مجموعة درست بالإستراتيجيتين (KWL& SQ3R).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها الأثر الايجابي الكبير في الفهم القرائي، واستراتيجيات الفهم أكثر من الطريقة التقليدية، ولم توجد فروق بين استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وظهر في هذه الدراسة الافتراض الذي مفاده أن استراتيجيات تعلم القراءة مختلفة، وأنها يمكن أن تسهم في تحسين التعلم والتفكير، فضلاً عن إلى استعمال إستراتيجية KWL.

***دراسة (عربيات 2003) :**

أجريت هذه الدراسة في الأردن، رمت الدراسة الى معرفة اثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الفهم القرائي عند عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي، بلغ عددها (72) طالبة، منهن (36) طالبة في المجموعة التجريبية، و(36) طالبة المجموعة الضابطة.

ورمت الدراسة أيضا زيادة وعي الطالبات بالعمليات الذهنية التي تجري قبل الدراسة وفي أثناءها وبعدها، وتحميل الطالبات مسؤولية تعلمهن وضبطه

من في أثناء استراتيجيات معرفية (ربط المعرفة القبلية بالمعرفة الجديدة، والتلخيص، والاستدلال، والتنبؤ، والتقويم). واستراتيجيات فوق معرفية (التخطيط، والمراقبة، والتحكم، والتقويم).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الفهم القرائي، وفي مستويات الفهم، ولمصلحة المجموعة التجريبية.

دراسة (فهمي، 2003):

أجريت هذه الدراسة في مصر ورمت التعرف على فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، أعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة تضمنت: التفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإصدار حكم على المقروء مع التعليل، وتقويم الأدلة ونقدها، والتفريق بين الحقائق والآراء، واستنتاج هدف الكاتب، والعلاقة بين الأسباب والنتائج.

ولتطبيق أدوات الدراسة، أختار الباحث عينة تكونت من (82) طالبة من طالبات مدرسة إعدادية في القاهرة وزعت على مجموعتين:

- مجموعة تجريبية بلغ عددها أربعين طالبة درست على وفق الإستراتيجية المقترحة.
- مجموعة ضابطة بلغ عددها اثنتين وأربعين طالبة درست بالطريقة التقليدية.



وبعد إجراء الاختبار البعدي وتحليل البيانات ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست وفق الإستراتيجية المقترحة (فهمي، 2003ص 1 -4)

*** دراسة (عفانة ونشوان، 2005) :**

أثر استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة لتدريس الرياضيات لتنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. تكونت عينة الدراسة من (630) طالبا وطالبة وتم اختيار عينة ضمت (177) طالبا وطالبة موزعة بين مدرستين للبنين ومدرستين للبنات في بيت حانون، وضمت المجموعة الضابطة (83) طالبا وطالبة والمجموعة التجريبية (94) طالبا وطالبة، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحثان اختبار التفكير المنظومي، والاختبار التائي لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة بالمجموعة التجريبية ودرجات الطلبة بالمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. (عفانة ونشوان، 2005 : 213 – 239)

دراسة (محمد، 2005) :

رمت الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء في المملكة العربية السعودية ة. هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية بعض مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبة في السنة الرابعة من كلية المعلمين، إذ طبق الباحث اختبارا قبلي وبعدي، والاختبار التائي لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين. توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي. (محمد ، 2005 : 5 – 28)

* **دراسة (بدر 2006) :** -

أُجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في كلية التربية – جامعة مكة المكرمة، وهدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية.

بلغت عينة الدراسة (66) طالبة، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين، بلغ عدد كل مجموعة (32) طالباً اختارت الباحثة خمس استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي (K.W.L)، والنمذجة، والتساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني.

درّست الباحثة نفسها عينة الدراسة في أثناء مدة التجربة التي استمرت (12) اسبوعاً، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في أساليب التفكير (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي) طبقته الباحثة قبلياً وبعدياً على مجموعة الدراسة.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (الاختبار التائي، ومعامل ألفا كرونباخ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن استعمال كل من إستراتيجية(K.W.L) (أعرف - أريد أن اعرف - تعلمت)، والنمذجة، والتساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني له أثر ايجابي في تنمية كل من أسلوبي التفكير التركيبي، والتحليلي، على حين ليس له اثر ايجابي في تنمية كل من أساليب التفكير المثالي، والعملي، والواقعي.

أوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها : ضرورة عَد استراتيجيات ما وراء المعرفة احد الموضوعات الرئيسة في برامج إعداد المعلمات، وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات (بدر، 2006، 1 - 26).

*** دراسة (سلطان 2006) :**

أجريت هذه الدراسة في مصر، وهدفت إلى معرفة أثر كل إستراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث { الجدول الذاتي (K.W.L)، تركيز الانتباه، مراقبة الاستيعاب} على الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي عند طلاب

الصف الثاني الإعدادي، وكان المنهج التجريبي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، ولتحقيق ما ترمي إليه الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي عند مستويات فهم الكلمة، واستيعاب الجمل، واستيعاب النص، وقائمة أخرى بمهارات كتابة الملخص، واعدت الباحثة اختبارين، احدهما يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، والآخر يقيس مهارات كتابة الملخص، واختبارا للذكاء المصور جاهزاً من إعداد (احمد زكي صالح) لضبط مستوى الذكاء بين المجموعات الأربع، واهتمت الباحثة بضرورة ملائمة هذه الأدوات لعينة الدراسة، التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، تكونت من أربع مجموعات متكافئة في بعض المتغيرات ومختلفة في العدد، مجموعة ضابطة بلغت (40) طالبا، والمجموعة التجريبية الأولى بلغت (39) طالباً تم تدريسها بإستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) والتجريبية الثانية بلغت(36) طالباً، تم تدريسها بإستراتيجية تركيز الانتباه، والتجريبية الثالثة بلغت(35) طالباً تم تدريسها بإستراتيجية مراقبة الاستيعاب، ثم طبقت الباحثة الاختبارين قبليا على مجموعات الدراسة، و نفذت التجربة على مدى ثلاثة أشهر، ثم طبقت الاختبار البعدي وبعد معالجة البيانات بواسطة تحليل التباين كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الاستراتيجيات الثلاث المصاحبة للتعرف على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والملخص الكتابي وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات (سلطان، 2006 ص5 -6).



***دراسة (سالم، 2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) ودافعية الالتزام بالهدف في تنمية ما وارء المعرفة لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي في مقرر العلوم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية دافعية الالتزام بالهدف، أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين، واشتملت عينة البحث على ثلاثة مجموعات متكافئة، مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين تم اختيارها عشوائياً، وبلغ عدد تلميذات كل مجموعة (15) تلميذةً، واستمرت مدة الدراسة (9) أسابيع، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار ما وراء المعرفة الخاص بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، واختبار دافعية الالتزام بالهدف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في متغيرات البحث ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (سالم، 2007 ملخص الدراسة).

*** دراسة (الشهري، 2007):**

أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية

التقنية.أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية. وتكونت عينة الدراسة (53) طالبا من طلاب المستوى الثاني قسم التقنية الالكترونية وقسمت إلى مجموعتين، التجريبية ضمت (26) طالبا والضابطة (27) طالبا، وقد طبق الباحث اختبار مهارات حل المشكلة الرياضية ومقياسا لقلق حل المشكلة. واستخدم الباحث الاختبار التائي لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. توصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة واختزال قلق حل المشكلة الرياضية لدى الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية. (الشهري، 2007 : 875)

***دارسة (علي الدين 2007) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس مادة علم الاجتماع لطالبات المرحلة الثانوية العامة.

أجريت هذه الدراسة في مصر في العريش، وقد اقتصرت الدراسة على ثلاثة استراتيجيات لما وراء المعرفة { التساؤل الذاتي، إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) ، التفكير بصوت مرتفع } ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل محتوى الوحدة، وكذلك المنهج التجريبي

لتطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في اختبار لمهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية، واختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل الطالبات، تم اختيار عينة البحث عشوائياً من بين طالبات المرحلة الثانوية العامة وتم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية متكافئتين، وبلغ عدد كل مجموعة (30) طالباً ، واستغرقت مدة التجربة (10) أسابيع، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي)للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في التفكير الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف" ، وتحليل التباين) وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (علي الدين، 2007 ملخص الدراسة).

* **دراسة (البركاتي 2008):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و إستراتيجية الجدول الذاتيK.W.L)) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، والتي أجريت في جامعة أم القرى - كلية التربية، وتكوّنت عينة الدراسة من (92) طالبةً جرى

توزيعهن عشوائياً على أربع مجموعات متكافئة، عدد كل مجموعة (23) طالبةً، ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وتدريس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام القبعات الست والمجموعة التجريبية الثالثة باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والمجموعة الرابعة (الضابطة) بالطريقة التقليدية، وطبقت الدراسة على وحدة هندسة المجسمات من مقرر الرياضيات ودرست موضوعات الوحدة على وفق كل إستراتيجية من الإستراتيجيات التجريبية الثلاث، واستمرت عملية تطبيق التجربة لمدة (10) أسابيع، وقد تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات في الوحدة وآخر لقياس مهارتي التواصل والترابط الرياضي، وقد استخدمت الباحثة لتفسير النتائج الإحصائية تحليل التباين الأحادي، وتوصلت إلى نتائج الدراسة إلى تفوق كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة من حيث التحصيل الدراسي وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (البركاتي، 2008 ص 30).

***دراسة (عطية وصالح 2008) :**

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية وهدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية (K.W.L) وإستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة



الابتدائية، وقد اعد الباحثان اختباراً للتواصل الرياضي واختباراً للإبداع الرياضي، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الشرقية، اختار الباحث ثلاث مجموعات متكافئة، مجموعتين تجريبيتين، احدهما استعمل معها الباحثان إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) والأخرى وإستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) ومجموعة ضابطة استعمل معها الباحثان الطريقة التقليدية، وتكونت كل مجموعة من (37) تلميذاً، وبلغت مدة تطبيق التجربة بصورة فعلية (12) أسبوعاً، وتم تطبيق الاختبار الذي أعده الباحثان قبلياً وبعدياً، قد استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية : (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في الإبداع والتواصل الرياضي وفي نهاية الدراسة قدم الباحثان مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات (عطية وصالح 2008 ملخص البحث).

*** دراسة (محمد، 2008) :**

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية في بورسعيد و هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية أنموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي (الرابع الإعدادي)، وقد اقتصرت الدراسة على إحدى

استراتجيات ما وراء المعرفة وهي إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، ولتحقيق هدف البحث استعملت الباحثة منهج البحث التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استعملت الباحثة اختباراً (جاهزاً) وليس من إعدادها لقياس التفكير الناقد واستعملت التصميم القبلي والبعدي، اختارت الباحثة مدرسة (6) أكتوبر الثانوية للبنات في محافظة بور سعيد مكاناً لتطبيق التجربة التي استمرت (11) أسبوعاً، واختارت منها مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية وبلغ عدد العينة (43) طالبةً والمجموعة الضابطة (43) طالبةً، وبعد انتهاء مدة التجربة طبقت الباحثة الاختبار الخاص لقياس التفكير الناقد، ثم عالجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وبعدها توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وبعدها قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (محمد، 2008 ملخص الدراسة).

*دراسة (**الجليدي**، 2009):

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، قسم الباحث عينة بحثه البالغة (66) طالباً إلى

قسمين (مجموعتين متكافئتين) (33) طالباً في المجموعة التجريبية، و(33) طالباً في المجموعة الضابطة، وصمم الباحث قائمة مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد أخذ بما حصل على نسبة (٨٠ %) من آراء المحكمين، وكذلك أعد الباحث الاختبار التحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، الذي طُبق قبلياً وبعدياً ، وبعد التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها شرع في تطبيقها علي عينة بحثه، حيث استمر تطبيق التجربة (تسعة أسابيع)، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب والمعالجات الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث، ومنها : (النسب المئوية، المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، معامل الصدق الداخلي، تحليل التباين المصاحب الاختبار التائي).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة أوصى الباحث بضرورة بتبني أساليب التعليم الذاتي، ممثلاً في استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتيح للمتعلم الفرصة في المشاركة الإيجابية، والتي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وتسهل البناء النشط للمعرفة، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاص وفي نهاية الدراسة قدم

الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (الجليدي، 2009 ملخص الدراسة).

* دراسة (**سعيد** 2009) :

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية في محافظة المنصورة، ورمت إلى التعرف على فعالية إستراتيجيتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية (PQ4R) و استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مكونة من (90) تلميذًا، وزعت على ثلاث مجموعات متكافئة : تجريبيتين وضابطة، تدرس المجموعة التجريبية الأولى على وفق إستراتيجية (PQ4R)، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس بإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، وبلغ العدد في كل مجموعة (30) تلميذاً، وتم التأكد من التكافؤ بين التلاميذ في المجموعات الثلاث قبل تنفيذ التجربة، علماً أن مدة تطبيق التجربة استمرت (8) أسابيع.

أما أدوات الدراسة فقد طبق الباحث اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد للقواعد النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتم ضبط الاختبارين، كما أعدّ الباحث مقياس اتجاه لقياس مدى فاعلية استعمال الإستراتيجيتين المقترحتين في تعديل اتجاه التلاميذ نحو القواعد النحوية المقررة عليهم، وتم ضبط المقياس أيضاً، وطبقت

الأدوات الثلاث قبلياً وبعدياً على تلاميذ المجموعات الثلاث. واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الناقد.

وأوصت الدراسة ضرورة استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة المتنوعة في تدريس القواعد النحوية، لما لها من اثر ايجابي في تحسين التعلم و ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودورها في شتى فروع اللغة العربية وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (سعيد، 2009 ص 26 -34).

*** دراسة (العذيقي، 2009) :**

(فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي). أُجريت هذه الدراسة في السعودية، في جامعة أم القرى، ورمت الى :

معرفة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث عشوائياً عينة بَلَغَ عددها (50) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، ووزّعهم بين مجموعتين، تجريبية دُرِّست باستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية، بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة(25) طالباً.

أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في الفهم القرائي.

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: معادلة سبيرمان براون، ومعادلة كوبر، ومربع ايتا، ومعامل الصعوبة، ومعامل السهولة، والصدق الذاتي، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

وبعد تحليل بيانات الدراسة احصائياً، توصلت الدراسة الى :

وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بتوصيات عديدة منها : اعادة النظر في تقويم طلاب المرحلة الثانوية بحيث يشمل التقويم اختبارات متنوعة تقيس ما اكتسبه الطلاب من مهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة. (العذيقي، 2009:1،129)

*** دراسة (الخطيب، 2011) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على (اثر استخدام إستراتيجية K.W.L على طالبات الصف العاشر في الاستيعاب القرائي الديني في مدينة معن) والتي أجريت في مدينة معن، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة موزعة بصورة عشوائية على شعبتين، وبواقع (40) طالبة في كل شعبة، درست الشعبة الأولى (المجموعة التجريبية) وفقا لإستراتيجية K.W.L والشعبة الثانية (المجموعة الضابطة) وفقا للطريقة التقليدية، واستغرقت

التجربة (10) أسابيع طبق الباحث بعد انتهاء التجربة اختبارا للاستيعاب القرائي مكون من (25) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستعمال تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية K.W.L والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (Al-kateeb,2011: 471-480).

دراسة (الزهراني، 2011) :

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة اللغة الإنكليزية، بمدينة مكة المكرمة، عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين، وتكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من (62) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، قسمت الباحثة العدد إلى (31) طالبة مثلت العينة التجريبية التي تدرس مادة اللغة الإنكليزية باستعمال إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L´، و(31) طالبةً مثلت المجموعة الضابطة التي تدرس مادة اللغة الإنكليزية بالطريقة التقليدية ولمدة (10) أسابيع، ولقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً وكذلك خططاً خاصة بالتدريس باستعمال استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، واستعملت الباحثة (الاختبار التائي لمجموعتين متساويتين (T.Test) وتوصلت الدراسة فروق

ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات (الزهراني، 2011 ملخص البحث).

الدراسات الأجنبية:

* **دراسة جيلبرت** (Gillbert، 1986)

أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى معرفة أثر تحفيز التعلّم باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي.

تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبةً، اختيروا من المرحلة الجامعية، ووزعوا عشوائياً بين أربع مجموعات متكافئة، بلغ عدد كل مجموعة (14) طالباً وطالبةً، واستمرت هذه التجربة لمدة فصل دراسي واحد، وكانت المجموعات كالآتي:

- ضابطة: طُلِب منها قراءة نص، واستعمال الاستراتيجيات المعرفية التي تراها مناسبة؛ لفهمه واستيعابه، وثلاث مجموعات تجريبية:
- الأولى: عُرِضَ على طلبتها أنموذج من أسئلة اختبار لاحق، ثُم شُجِّعت على التفكير في صياغة أسئلة مُشابهة لتساعدهم في الإجابة عن فقرات الاختبار اللاحق بشكل صحيح.

- الثانيـة : أُعطيـت معلومـات حـول كيفيـة اسـتعمال عـدد مـن الاستراتيجيات المعرفية ، وطُلِب من طلبتها استعمال الإستراتيجية التي يرونها مُناسبة في أثناء القراءة.
- الثالثة : تلقى طلبتها عدداً من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، ثم دُرِبوا على كيفية استعمالها من طريق إعطائهم أنموذجاً يُوضّح ذلك.

أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في الفهم والاستيعاب القرائي، توصلت الدراسة إلى:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثالثة على طلبة بقية المجموعات الثلاث بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي.
- إن استراتيجيات التخطيط، والضبط، والتقويم كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار الاستيعاب القرائي.
- إن للتعلم باستراتيجيات ما وراء المعرفة يضمن تحسناً في الفهم والاستيعاب القرائي، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) لمعرفة نتائج دراسته وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والمقترحات والتوصيات (Gillbert، 1986.P:1-3).

*** دراسة كراسكويلو وننز (Carrasqullo & Nunz، 1988):**

أُجريت هذه الدراسة في الولايات المُتحدة الأمريكية، ورمت إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلامذة المدارس الابتدائية.

تكوّنت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذةً في الصف الرابع الابتدائي، وُزّعوا عشوائياً بين مجموعتين متكافئتين:

- الأولى تجريبية : تلقى تلامذتها تدريباً مُباشراً على كيفية استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة من طريق تلخيص مادة مقروءة، وتوضيح مضمونها، وطرح أسئلة تعليمية بخصوصها على افتراض أن هذه الطرائق وسائل تنشط المتعلم، وتُساعده في التحكم وضبط عملية الاستيعاب القرائي باستعمال الحاسوب.
- الأخرى ضابطة : طُلِب من تلامذتها استعمال الاستراتيجيات نفسها، ولكن من طريق قراءتها في نشرة مكتوبة، من دون تلقي تدريب عليها.

واستغرقت مدة الدراسة فكانت (12) اسبوعاً، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في الاستيعاب القرائي، بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا بواسطة الوسائل الآتية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) توصلت الدراسة إلى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية

استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأثرها في تحسين الاستيعاب القرائي من طريق الحاسوب بوصفه أداة للتدريس (Carrasquillo & Nunz، 1988.P:1-3).

*** دراسة دير مودي** (Dermody، 1988) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المُتحدة الأمريكية، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى اليافعين في كليات الرابطة الأمريكية لتعليم المعلمين.

ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث (42) طالباً وطالبةً من طلبة كليات الرابطة الأمريكية لتعليم المعلمين.

وفيها يعرض الباحث العنوان فيتنبأ الطلبة بحوادث القصة، وتوضيح جمل غير مألوفة في النص المدروس، ووضع أسئلة تعليمية تُساعدهم في التفكير والبحث في المادة المقروءة، ثم تلخيص أهم الأفكار التي وردت في النص المدروس.

وزّع الباحث الطلبة بين ثلاث مجموعات متكافئة :

- الأولى : تلقت تدريباً على كيفية القيام بمثل العمليات الأربع السابقة.
- الثانية : أخذت دور المعلم والطالب في آن واحد، إذ تعلّمت كيفية العمل بمثل العمليات السابقة، فضلاً عن تعليمها لغيرها في الوقت نفسه.

- الثالثة : تعلّمت كيفية العمل بمثل هذه العمليات، ثم توظيفها عند استعمال نص تعليمي آخر غير المستعمل في عملية التعلّم الأولى؛ وذلك للممارسة، والتدريب، والتطبيق.

استمرت مدة هذه الدراسة ثلاثة أشهر أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في الاستيعاب القرائي، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً بالوسائل الآتية: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) توصلت الدراسة إلى : تفوّق طلبة المجموعة الثانية على طلبة المجموعتين الأولى والثالثة وأوصى الباحث بأهمية تنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة بإعطاء المتعلم فرصة التعلّم، والتعليم في آن واحد، إذ إنّ لذلك أثراً في تنسيق المعلومات في الذاكرة طويلة المدى (Dermody، 1988.P:1-3).

* **دراسة بيبر** (Piper) 1992 :

رمت معرفة مدى فعالية برنامج مهارات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لطلبة الصف السادس الابتدائي في الدراسات الاجتماعية ذوي القدرة المتوسطة وقد استخدمت خمساً من استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط للنقاط الرئيسة، وتلخيص الجمل، وسؤال الذات، KWL، والاستقصاء) وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مهارات الفهم من التدريب والدعم (الطائي، 2011، ص 48)



*** دراسة ستاهل** (Stahell, 2003) :

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات تدريسية وهي التفكير الموجه (Drta)، والجدول الذاتي (K.W.L) والصور المتحركة (Picture walks) في الفهم القرائي واكتساب المحتوى العلمي لدى القرّاء المبتدئين في المرحلة الابتدائية.

بلغت عينة الدراسة (31) تلميذ في كل مجموعة من المجموعات المتكافئة، من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي والتي طبقت التجربة عليها لمدة (10) أسابيع، وتطبيق الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث، أشارت نتائج الدراسة إلى أنَ إستراتيجية الصور المتحركة، ونشاط القراءة الموجه كان لهما أثرا دالاً إحصائياً في الطلاقة اللغوية وأظهرت النتائج أيضا إنَ إستراتيجية (Drta) لها نتائج ايجابية في الفهم القرائي واكتساب المحتوى العلمي، أما إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) فكانت حاثة دافعة نحو التعلم القرائي، ولم يكن لها آثار ايجابية في الفهم القرائي واكتساب المحتوى العلمي، وكان لمكونات إستراتيجية (Drta) توليد التنبؤات وإثباتها بعد القراءة، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين، أستعمل الباحث الوسائل الآتية : (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ف"، وتحليل التباين) وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (Stahell, 2003, p:5).

* **دراسة توك** (ToK,2008) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسترتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وإستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتنمية اتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا.

أجريت هذه الدراسة في مقاطعة هاتاي في تركيا واستخدمت الدراسة منهج البحث التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس العامة الحكومية، تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين، الأولى مجموعة تجريبية وبلغ عددها (40) تلميذاً، درست باستخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية ثانية، بلغ عددها (40) تلميذاً درست باستخدام استراتيجية تدوين الملاحظات، ومجموعة ثالثة مجموعة ضابطة بلغ عددها (40) تلميذاً درست بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت (12) اسبوعاً، طبق الباحث الاختبار التحصيلي الذي أعده وبعدها تمت معالجة البيانات إحصائيا بالوسائل الآتية (تحليل التباين) توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وإستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه العلمي نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا، وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات (**ToK,2008.p:12**).



*** دراسة سيربونام وتايركهام Siribunnam & Tayraukham,2009:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم (الياءات السبعة)، و؟أسترتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء في مقاطعة مهاسا أركام في تايلاند، تكونت عينة الدراسة من (153) طالباً من طلاب الصف الخامس الثانوي، حيث قسمت إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام استراتيجية دورة التعلم، ، مجموعة تجريبية ثانية تدرس باستخدام استراتيجية (K.W.L)، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وبلغ عدد كل مجموعة (53) طالباً، كانت مدة الدراسة (10) أسابيع.

وتمثلت أدوات البحث في اختبار للتفكير التحليلي، اختبار تحصيلي، مقياس اتجاه نحو تعلم الكيمياء، واستعمل الباحثان تحليل التباين وسيلة لمعالجة البيانات إحصائياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التحليلي والتحصيلي بين الطلاب لصالح المجموعتين التجريبتين، كما أن الطلاب الذين درسوا باستخدام دورة التعلم و؟وإستراتيجية (K.W.L) كانت اتجاهاتهم نحو تعلم الكيمياء مرتفعة أكثر من الذين تعلموا بالطريقة التقليدية وفي

نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات بخصوص

دراسته. (Siribunnam & Tayraukham,2009.p10).



المصادر (العربية والأجنبية)

1. الأسدي، بسام عبد الخالق عباس : أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة، جامعة بابل، كلية التربية / صفي الدين الحلي(أطروحة دكتوراه غير منشورة) بابل، 2011م.

2. البركاتي، نيفين بنت عبد الله : إثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة واستراتيجية K.W.L. في تحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) 2008 م.

3. بدر، بثينة محمد : أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية مكة المكرمة، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، المجلد(12) – العدد (41)، 2006م.

4. بريج، هادي طاهر حسن : **أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تحصيل مادة الأدب والنصوص واستيعابها لدى طلاب إعداد المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2011م.

5. الجبوري، مشرق محمد مجول : **اثر إستراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهم نحوها**، مجلة كلية التربية -- صفي الدين الحلي (المجلد الأول، العدد العاشر، كانون الثاني، 2012).

6. جواد، ابتسام جعفر وعباس، نسرين حمزة : **فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصفا الثاني المتوسط في مادة الفيزياء**، مجلة المؤتمر العلمي الدولي الخامس، كلية التربية الأساسية – جامعة بابل 2012م.

7. الجليدي، حسن بن إبراهيم بن حسن : **فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى 2009م.



8. حسن، غصون علي : <u>أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.) في استيعاب القرائي لدى طلاب الخامس العلمي</u>، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة بابل، 2011م.

9. الزهراني، غيداء، : <u>اثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانكليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة،</u> (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2011 م.

10. الساعدي، شيرين علي رحيم : <u>أثر إستراتيجية الجدول الذاتي وأنموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية الميل نحو مهنة التدريس عند طالبات معاهد إعداد المعلمات ،</u> (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد 2012 م.

11. سالم، أماني سعيدة سيد: <u>تنمية ماوراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية K.W.L.H وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، جامعة القاهرة 2007م.</u>

12. سعيد، محمد السيد احمد : فعالية إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: PQ4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة 2009م (بحث منشور على الشبكة الدولية للانترنت).

13. سلطان، صفاء عبد العزيز : أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرّف استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية - جامعة حلوان، مصر، 2006م.

14. السليمان، مها عبد الله : أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، مجال الدراسات التربوية، برنامج التخلف العقلي وصعوبات التعلم، 2000م.

15. الشهري، محمد بن ردعان بن علي : استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد السعودية 2007.



16. الطائي، ياسر عباس : **<u>اثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتيّ والتفكير بصوتٍ عالٍ والتلخيص في الفهم القرائيّ و الأداء التعبيريّ عند طلاب الصف الرابع الأدبي</u>**، (رسالة ماجستيرغير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية أبن رشد – جامعة بغداد 2011 م.

17. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله : **<u>فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الاول الثانوي</u>**. مجلة القراءة والمعرفة، ديسمبر العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2000م.

18. العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. **<u>فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي</u>**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية، 2009م.

19. عربيات، عالية : **<u>اثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية</u>**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية - الأردن، 2003 م.

20. العزاوي، رحيم يونس كرو، ناصر عبد علي، أحلام : أثر التدريس باستخدام إستراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات لكلية التربية - الجامعة المستنصرية، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد الثاني 2011م.

21. عزو إسماعيل عفانة، تيسير نشوان : اثر استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة لتدريس الرياضيات لتنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، مجلة التربية العلمية، العدد السادس، جامعة عين شمس 2005م.

22. عطية، إبراهيم و صالح، محمد : فاعلية إستراتيجيتي الجدول الذاتي (K.W.L) واستراتجية زاوج – شارك – فكر في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (76) المجلد (50) ص 18 – 85 السنة 2008م.

23. علي الدين، رشا : فاعلية استراتيجيات ما وارء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة،) رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش 2007 م.



24. فهمي، إحسان. : **فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مصر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، مصر2003م.

25. محمد، هبة : فعالية **أنموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد العدد (3) ص (21) السنة 2008م.

26. المالكي، عبد الله ساري زامل : **أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.) في تنمية مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثالث/ معاهد إعداد المعلمات** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد 2012م.

27. محمد بابكر حبيب : **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة أم القرى 2005م.

28. موسى، مصطفى : **أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، مجلة القراءة والمعرفة، مج1، بحوث المؤتمر الأول للتوعية القرائية، مصر، 2001م.

29. ياسين، واثق عبد الكريم وحسين علي. : **فاعلية استخدام أنموذج PEOE وإستراتيجية .K.W.L في استيعاب المفاهيمي واستبقائه في تدريس البصريات العملية لطلبة الفيزياء في كلية التربية المفتوحة**، بحوث المؤتمر الثامن عشر لكلية التربية، الجامعة المستنصرية 2011م.

1. Al-Kateeb, Omar Salim Muhammed. (2011): **The Impact of Using (K.W.L.) Strategy on Grand ten female student's reading comprehension of religious concepts in Ma'an city**.

2. Nunz, B (1988).**Computer assisted** & Carrasquillo,A. **metacognitive and the reading comprehension skills of ESI elementary school students**.ERIC. http://www.Indiana.

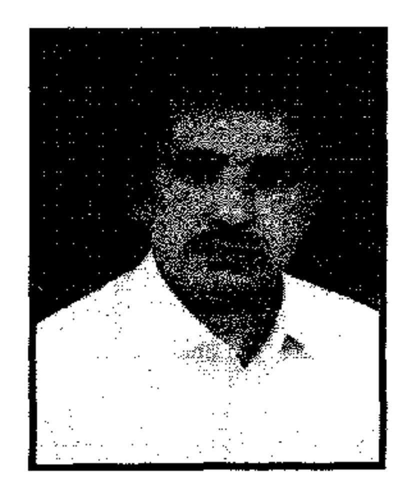
3. L.G.(1986): **Inducement of metacognitive** ،Gillbert **Learning strategies for development the understanding and reading compehension**, paper presented at the Annual San Francisco April,6A,.

4. Siribunnam, R. & Tayraukham, S. (2009) : **Effects of 7-E, K.W.L and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning**, Journal of Social Science, Volume4، fifth issue, October, P279-282.

5. Stahel، K.(2008) : **The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers**، Journal of Literacy Research, Volume 40, Issue 3, P 359 –393. http://jlr.sagepub.com/content/40/3/359.full.pdf

6. Tok, S.(2008) : **The Effects of Note Taking and K.W.L Strategy on Attitude and Academic Achievement. Hacettepe** University Journal **of** Education, 34, p244-253. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834KRAN%20TOK.pdf





السيرة الذاتية

الأسم: د.نجم عبدالله غالي الموسوي .

مكان وتأريخ الولادة: العراق – ميسان – العمارة – محلة المحمودية - في 1976م.

اللقب العلمي: أستاذ مساعد .

- التخصص العام: العلوم التربوية والنفسية .

- التخصص الدقيق: المناهج وطرائق التدريس العامة.

- البريد الالكتروني: najim_14@yahoo.com

- حاصل على شهادة البكالوريوس من كليةالتربية الأساسية – جامعة البصرة.

- حاصل على شهادة الماجستير من كلية التربية الأساسية – جامعة البصرة .

- حاصل على شهادة الماجستير من كلية التربية الأساسية – جامعة البصرة .

- عمل تدريسياً في كلية التربية – جامعة ميسان منذ عام 2005م .

- عمل محاضراً في كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان .

- عمل محاضراً في الكلية التربوية المفتوحة في ميسان .

- عمل محاضراً في جامعة الإمام الصادق (ع) .

- عمل محاضراً في جامعة الإمام الكاظم (ع) .

- لديه خبرة تدريس لمدة (10) سنوات .

- قام بتدريس المواد الآتية:

(القياس والتقويم التربوي، طرائق تدريس اللغة العربية، علم نفس النمو، الصحة النفسية، الإدارة والإشراف التربوي، التقنيات التربوية، الإدارة التربوية، علم النفس التربوي، علم النفس العام، علم نفس الشخصية، منهج البحث العلمي، منهج البحث التربوي، منهج البحث القانوني، الأرشاد التربوي، علم نفس الشخصية) .

- نشر العديد من البحوث العلمية التربوية في مجلات علمية رصينة داخل العراق، ولديه العديد من المشاريع البحثية المستقبلية أن شاء الله تعالى .

- رئيس لجنة الإرشاد التربوي في كلية التربية – جامعة ميسان .

- مدير تحرير مجلة أبحاث ميسان الصادرة من كلية التربية – جامعة ميسان منذ عام 2004 ولحد الآن .

- شارك في العديد من المؤتمرات العلمية داخل العراق .

- كتب العديد من المقالات التربوية في مجلة ينابيع ومجلة المنهج ومجلة أقرا وجريدة أفاق جامعية وجريدة المعارف .

- شارك في إقامة العديد من الدورات التخصصية في طرائق تدريس اللغة العربية لاساتذة جامعة ميسان (10) دورات .

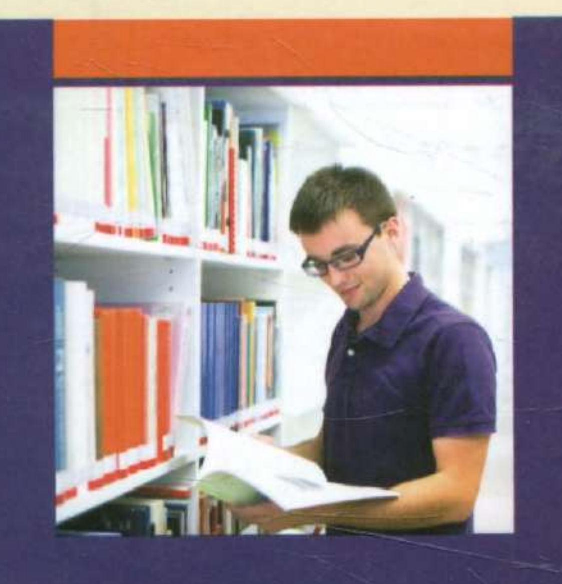
- عمل محاضراً في دورة صناعة واتخاذ القرار التي اقامتها كلية التربية في العام الدراسي 2010 – 2011 لمنتسبي مديرية كهرباء ميسان .

- عمل محاضراً في دورة أتخاذ القرار بين الصناعة والمهارة التي اقامتها كلية التربية في العام الدراسي 2012 – 2013 لمنتسبي مديرية كهرباء ميسان .

- عمل عضواً ومقرراً في (اللجان الامتحانية، لجنة الترقيات العلمية، ولجنة تعضيد البحوث العلمية لجنة اختبار الصلاحية، ومجلس الكلية) .
- عمل مسؤولاً لشعبة الشؤون العلمية والدراسات العليا .
- عمل مديراً لمكتب رئيس جامعة ميسان .
- قوم العديد من البحوث العلمية لاغراض النشر العلمي والتعضيد والترقيات العلمية .
- يعمل الان مقررا لقسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية – جامعة ميسان .
- نشر (15) بحثاً في تخصص طرائق التدريس في مجلات علمية وتربوية مختلفة .
- أصدر كتاباً بعنوان (دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية) طبع في مطبعة الرضوان – عمان – الأردن 2013م .
- أصدر كتاباً بعنوان (فاعلية التعلم التعاوني في تدريس عروض الشعر العربي) طبع في مطبعة الرضوان – عمان – الأردن 2013م .
- تحت الانجاز ان شاء الله تعالى (تدريس اللغة العربية .. مشكلات وحلول) و (التعلم التعاوني المفهوم .. الرؤى .. والافكار – ، اضاءات في طرائق تدريس اللغة العربية) .
- رقم الموبايل: 006947801718188 و 006947715644888.

النظرية البنائية

واستراتيجيات ما وراء المعرفة





للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4611169 6 962+ - 4616436 6 962+
فاكس: 4616435 6 962+
ص.ب 926141 عمان 11190 الأردن
E-mail : gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com



9789957763312